جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد الطالب
شادي عوض الصرايرة

إشراف
الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص علم نفس تربوي/ قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2015

دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم   شادي الصرايرة   2015

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب شادي عوض الصرايرة الموسومة بـ:

دافعية التعلم الاكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم نفس تربوي**.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. فؤاد طه طلافحة		12/5/2015	مشرفاً ورئيسا
د. نبيل جمعه النجار		12/5/2015	عضواً
د. احمد جعفر الطراونة		12/5/2015	عضواً
د. خليل عبدالرحمن المعايطة		12/5/2015	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. علي الضمـور

جامعة مؤتة كلية الدراسات العليا

الإهداء

إلى من علماني النجاح والصبر...

إلى من أفتقدهما في مواجهة الصعاب...

ولم تمهلهما الحياة لأرتوي من حنانهما...

تنحني أبجديات حروفي تواضعاً بإهداء رسالتي

إلى روح والدي ووالدتي...

رحمة الله عليهما...

الشكر والتقدير

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والاحترام والتقدير لمن غمرني بالفضل واحتضنني بالنصح وتفضل علي بقبول الإشراف على رسالة الماجستير، أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة، الذي منحني الكثير من وقتهِ وجهده وتوجيهاته وآرائه القيمة، دون ضجر للسير قدماً معي بالدراسة نحو الأفضل، حيث كان لرأيه الأثر الكبير في إتمام رسالتي على أكمل وجه.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذي وأخي وصديقي الدكتور راجي الصرايرة الذي شاركني هذا الجهد بعلمه ومتابعته وشعوره الأخوي النبيل وما أناره لي من فكره الموصول بحب العلم ليضيء لي طريق النجاح والخير حفظه الله وأطال في عمره.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين شرفوني بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر لجميع الأعضاء العاملين في مدارس لواء المزار الجنوبي إداريين ومدرسين بتقديم كل ما يلزم من التسهيلات اللازمة أثناء تطبيق أداة الدراسة.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم

شادي عوض الصرايرة

جامعة مؤتة، 2015

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة دافعية التعلم الأكاديمي بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك تم تطوير مقياس دافعية التعلم الأكاديمي وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته، كما طبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، بلغت (210) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن متوسط الدافعية الخارجية للتعلم لعينة الدراسة كانت متوسطة ودافعيتهم الداخلية للتعلم كانت منخفضة، كما كان مستوى التحصيل الأكاديمي متوسط.

وبينت النتائج أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين التحصيل الأكاديمي والدافعية الخارجية والداخلية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية لصالح الإناث.

Abstract

Academic Learning motivation and its relation with Achievement for students with learning disabilities

This study aims at Knowing the relationship between academic learning motivation with achievement for students with learning disabilities. To do this, a learning motivation scale has been developed and its credibility and stability has been attested. The study is applied to a random class sample that consists of 210 students(male and female). The study has found that the average learning motivation is middle, the external learning motivation is low, and the academic achievement is middle.

The results have shown that there is a relation between motivation and academic achievement and that there are statistical differences in the internal motivation of female students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية، فموضوع الدافعية من المواضيع المهمة في علم النفس وأكثرها دلالة سواءً على المستوى النظري أو التطبيقي، وحتى نستطيع حل المشكلات السيكولوجية لا بد من الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً (غباري وأبو شعيرة والجبالي، 2009).

وتبرز أهمية الدافعية في أنها تعمل على استثارة السلوك الإنساني في مختلف مناحي الحياة، وتظهر أهميتها بشكل خاص في التعلم والاحتفاظ والأداء، فاستثارة الدافعية لدى الطلاب وتوجيهها تحفزهم على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية داخل نطاق المدرسة وفي حياتهم المستقبلية (بني جابر، 2003).

وتشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين، والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مُهمته بحماس وشوق، والمثابرة على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعودهم على أداء مدرسي أفضل، فالطلبة المدفوعون للتعلم هم أفضل تحصيلاً من أقرانهم (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزالة، 2005)

ومع التسليم بأهمية الدافعية للتعلم إلا أن العلماء اختلفوا في تحديد معناها ويرجع ذلك لاختلاف منطلقاتهم الفكرية.

فقد عرفها عدس وتوق (2005) أنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، أي بمعنى أنها نزعة الوصول لهدف معين، وقد يكون الهدف إرضاء لحاجات ورغبات داخلية.

وعرفها بارون (Baron,1988) بأنها طاقة أو مُحرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح بأن الدافعية للتعلم بأنها حالة أو رغبة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على تنشيطه وبذله جهداً متواصلاً حتى يتحقق التعلم.

وميز (Lumsden,1994) بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية Intrinsic motivation والدافعية الخارجية Extrinsic motivation.

أما الدافعية الداخلية: فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يُقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، والسعي وراء الشعور بمتعة التعلم وكسباً للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها.

أما الدافعية الخارجية: وهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة وأولياء الأمور، فقد يُقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضى المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه أو الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها.

وتؤكد التربية الحديثة أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي مع الأخذ بعين الاعتبار مراعاة كيفية التعلم، وذلك منذ دخول المتعلم دار الحضانة ورياض الأطفال، وفي هذه الحالة يستطيع المتعلم الاستمرار في التعلم في المجالات التي تطورت فيه اهتماماته، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة (أبو عواد، 2009).

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الدافعية يساعدنا في فهم وتفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي إذا علمنا بأن مثل هذه الفروق راجعة لعوامل غير الذكاء والاستعداد الدراسي، ولهذا كثيراً ما نجد بأن هنالك طلاباً منخفضي القدرة ومع ذلك نُلاحظ بأنهم يتميزون في تحصيل دراسي مرتفع، وطلاباً ذو ذكاء مرتفع ولكن نجد بأن تحصيلهم الدراسي منخفض، فإن العامل المسؤول عن مثل هذه الحالات هو ارتفاع

وانخفاض الدافعية للتعلم عند الطلاب، وعليه نقول بأن هناك علاقة قوية بين الدافعية ومستوى التحصيل (أبو علام، 1986).

ويعتبر التحصيل الدراسي من أبرز نتائج العملية التربوية، واحد المواضيع الخلافية التي أثارت جدلاً مستفيضاً بين الباحثين، فنجد الكثير من الباحثين يربطون التحصيل بعوامل عديدة، فمنهم من عزاها إلى عوامل فردية لها علاقة بذكاء الفرد وقدراته وهي من وجهة نظرهم موروثة، ومنهم من عزاها إلى عوامل خارجية، أي عوامل بيئية عديدة تتضمن المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى الثقافي التي تحيط بالفرد (السلخي، 2013).

ولمصطلح التحصيل "Achievemen" تعريفات عديدة منها تعريف (تشابلن) بأنه: مستوى الإنجاز والكفاءة والأداء في العمل المدرسي أو الجامعي والذي يجري تقديره بواسطة المدرسين أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة.

ويعرفه المري (1993) التحصيل الدراسي بأنه المستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله للمواد الدراسية كما يقاس بالامتحانات التحصيلية، وهو ما يعبر عن المجموع الكلي لدرجات الفرد في جميع المواد الدراسية .

ومن هنا نقول بأن الأطفال الذين لديهم تحصيل دراسي متدني لا يملكون القدرة على النجاح، وذلك بسبب تدني مستوى مفهومهم لذاتهم ومستوى تقديرهم لهذه الذات مما يجعل الطفل يمتلك مفهوم ذات سلبي كشعوره بالعجز على عدم حل مسألة، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل ويؤدي إلى الزيادة من الفشل، وهذا ما نجده عند أطفال ذوي صعوبات التعلم، فموضوع صعوبات التعلم لم يعد مقتصراً على ميدان التربية الخاصة فقط، وإنما امتد ليشمل العملية التربوية، وأصبحت دراسته هامه لجميع العاملين في مجال التربية ولا سيما المعلم داخل غرفة الصف.

وتعرف صعوبات التعلم كما عرفه (Kirk) المشار إليه في الزيات (1998) بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئ، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

وإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من خبرات الفشل المتكرر، مما يقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، فإن جوهر أي مشكلة أو صعوبة من صعوبات التعلم يكمن في الدافعية، حيث أن الشعور بالعجز مصاحب رئيسي من مصاحبات الصعوبة في التعلم، وينشأ مثل هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى لا يستطيع المتعلم الوصول إليه، كما وصل إليه زملائه، ونتيجة لتزايد الشعور بالفشل في كل محاولة فإن تأثيره يكون سلباً على دافعية التعلم لديهم وللتغلب على مشكلتهم فلا بد من التخطيط المسبق لزيادة الدافعية من خلال خلق البيئة الداعمة والإيجابية، والتخطيط الناجح من خلال الربط بين المهمة المطلوبة والمحتوى التعليمي باهتمامات الطلاب ونمط حياتهم اليومي من خلال استخدام القصص والأمثلة الواقعية قدر الإمكان لتعميق الفهم لديهم (البطاينة، والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2005).

وبما أن الدافعية للتعلم تهدف إلى استثارة النشاط عند الطلاب فلا بد أن تشتمل مهمة إثارة الدافعية جوانب مهمة في إثارة دافعية التعلم الصفي، كإثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس، وحصر انتباههم فيه، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه طوال الحصة ومشاركة الطلبة واندماجهم في أنشطة الدرس، ويتم ذلك باستخدام إجراءات ربط المواد الدراسية بحاجات الطلبة الحالية والمستقبلية والاهتمام في قبول الطلبة، فالتعلم المبني على ميول الطلبة يكون ذا معنى وإشعار الطلبة بقدرتهم على التعلم.

فإذا كانت الدافعية غير مترجمة على هذه الأسس فلن تؤدي إلى نتائج ذات أهمية على الطالب.

1. 2 مشكلة الدراسة:

يعتمد تحصيل المتعلمين إلى درجة كبيرة على دافعيتهم نحو التعلم، فتدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتعرض عدد كبير منهم للفشل الدراسي من أهم المشكلات التي تواجهه المؤسسات التربوية، فمن خلال مراجعة الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة توصل الباحثون إلى أن التحصيل الدراسي يعتمد بدرجة كبيرة على الدافعية نحو التعلم، أي أن هنالك علاقة إيجابية بين التحصيل والدافعية.

ونلاحظ غالباً على الأفراد ذوي صعوبات التعلم بأنهم يفتقرون للدافعية اللازمة لأداء المهمات الأكاديمية، ونقص الدافعية لديهم يحدث نتيجة تكرار خبرات الفشل الأكاديمي والإحباط.

والعديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية وصعوبات التعلم ركزت على دراسة أسلوب هؤلاء الطلبة في العزو أي طريقتهم في تفسير أسباب النجاح أو الفشل الأكاديمي إلى أسباب داخلية، وبعد تكرار خبرات الفشل يتحول هؤلاء الطلبة إلى متعلمين سلبيين.

ومن هنا تأتي الدراسة كمحاولة لتقصي العلاقة بين دافعية التعلم الأكاديمي بالتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى دافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك؟
2. ما مستوى التحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين دافعية التعلم والتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الجنس (ذكر، أنثى)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً في دافعية التعلم الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الجنس (ذكر، أنثى)؟
6. ما مقدار ما تفسره دافعية التعلم من التحصيل الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك؟
7. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للنوع الاجتماعي؟

4.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة دافعية التعلم الأكاديمي بالتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك، ومعرفة الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديد مقدار ما تفسره دافعية التعلم من التحصيل الدراسي.

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن فهم الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعوامل المؤثرة فيها، وفهم دور النشاطات الدراسية يمكن أن تسهم بطريقة إيجابية على أداء الطلبة وتحصيلهم، وبشكل أكثر تحديداً فإن أهمية الدراسة تكمن في النقاط التالية:

1. أن دراسة دافعية التعلم تساعدنا في فهم وتفسير أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مواقف التعلم المختلفة.
2. إعداد المناهج والكتب المدرسية بحيث يحرصون على تضمينها موضوعات دراسية وأنشطة تستثير الدافعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.
3. إن دراسة الدافعية نحو التعلم تسهم في توفير المعلومات الضرورية للمربين من مشرفين وتربويين ومعلمين بهدف زيادة إسهامهم في تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
4. يأمل الباحث أن تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين والتربويين على الاهتمام بدافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من أجل الارتقاء بهم نحو تحصيل أفضل ومساعدتهم إلى تعلم جيد.

6.1 حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك.

الحدود البشرية: طلبة صعوبات التعلم للصفوف (الرابع والخامس والسادس) في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014/ 2015.

الحدود المكانية: محافظة الكرك، مديرية تربية لواء المزار الجنوبي.

7.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

مفهوم الدافعية:

عرف أتكنسون (Atkinson, 1976) الدافعية على أنها استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين". وقد عرفها قطامي (2000) أنها مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

مفهوم دافعية التعلم:

يعرفها توق (2003) بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية التعلم الذي سيتم استخدامه في الدراسة.

مفهوم التحصيل:

عرفه السلخي (2013) بأنه مدى اكتساب الطالب للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية في مرحلة دراسية أو في صف دراسي معين أو مساق معين، ومدى تمكنه من ذلك.

ويعرف إجرائياً بأنه المعدل الذي يحصل عليه الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014/ 2015).

مفهوم صعوبات التعلم: مصطلح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسة في اكتساب واستخدام السمع والنطق والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات يفترض أنها ترجع إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (الزيات، 1998).

وتعرف إجرائياً بالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم تتميز بعدم القدرة على التحصيل بما يتناسب مع عمره الزمني ومستوى قدراته في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية "المواد الدراسية".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 المقدمة:

تعتبر الدافعية موضع اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومعلمين ومرشدين ومديرين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية.

أشارت (أبو هليل، 2006) إلى أنه ينظر إلى الدافعية على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان، فالدافعية تعد من الموضوعات الهامة التي حظيت باهتمام العديد من علماء النفس وعلماء الاجتماع، على اعتبار أن الكثير من جوانب السلوك الإنساني يمكن تفسيرها في ضوء الدافعية، فقد تعددت تعريفات الدافعية باختلاف وجهة نظر واضعيها، حيث بدأ الاهتمام بالدافعية منذ أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر، ولكنها بطريقة سطحية، إلا أن بداية النصف الثاني من القرن العشرين تعتبر نقطة الانطلاق الرئيسية في تناول موضوع الدافعية من ناحية صياغة المفاهيم.

تعريف الدافعية "motivation"

إن مفهوم الدافعية مفهوم افتراضي كغيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى بمعنى أنه يستدل عليه من سلوك الكائن الحي (عدس، 1981).

فعندما نرى شخصاً يستمتع أثناء قيامه بعمله ويُقبل عليه بحماس شديد، ندرك أن دافعية هذا الشخص للقيام بالعمل مرتفعة، أو عندما يُقبل طالباً على حل مسألة الرياضيات دون أي تذمر، نعرف بأن هذا الطالب يتمتع بدافعية عالية لحل مسألة الرياضيات، وعندما نلاحظ طالباً آخر لا يحافظ على الحضور والانتظام في الدوام المدرسي، ندرك أن هذا الطالب لديه دافعية متدنية للحضور للمدرسة، فكل هذه الأمثلة تُظهر لنا المقصود بقولنا أن الدافعية مفهوم افتراضي، أي لا تُرى الدافعية في الناس وإنما يُستّدل على وجودها ومستوياتها التي تختلف من شخص إلى آخر من خلال ملاحظة ما يقوم به من أعمال (علاونة، 2008).

وعرفها هب (Hebb, 1949) بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد.

وعرفها أتكنسون (Atkinson, 1976) بأنها استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين (غباري، 2008).

أما (الريماوي، 2004) فقد عرفها على أنها عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف معين والمحافظة عليه.

كما يشيران بلقيس ومرعي (1982) على أنها قوة ذاتية تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، نظراً لأهميتها المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المتحركة بعوامل مختلفة تنبع من الفرد نفسه، مثل حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته، أو من البيئة المادية أو المعنوية المحيطة به.

وعلى الرغم من تعدد تعريفات الدافعية إلا أن ثمة قواسم مشتركة بين تلك التعريفات وهي:

1. خاصية الإثارة والتنشيط: وتتمثل بشكل أساسي في حدوث السلوك الظاهر، وهي ناتجة عن حالة جسمانية كالحاجة على الطعام مثلاً، وتعمل هذه الحالة من الإثارة على تحفيز الكائن الحي للقيام بسلوك هادف لإشباع هذه الحاجة (علاونة، 2008).
2. تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك: فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة لكي يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تولد سلوكاً لدى الفرد يمتاز هذا السلوك بالمثابرة والاستمرار نحو المصدر أو الباعث الذي يشبع الدافع، ويستمر مثل هذا السلوك حتى يتم إشباع الدافع، حيث يعود الفرد إلى حالة التوازن (الزغول، 2001).

مثال توضيحي:

(الجوع) ← عدم توازن (الحاجة) ← إثارة البحث عن الطعام

(الإشباع) ← إعادة التوازن ← خفض الدافع (الباعث)

3. خاصية توجيه السلوك: وهي الجانب الأهم من الدافعية بمعنى أنها توجه سلوك الكائن الحي على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات ففي حالة الجوع نتوجه إلى مكان الطعام مثلاً وفي حالة العطش نتوجه إلى مكان الماء (طه، 2006).

وعليه فإن الدافعية تشير إلى حالة داخلية تُحرك سلوك الفرد، وتدفعه من أجل تحقيق أهدافه وغاياته، وتستثار الدوافع بعوامل داخلية وخارجية من أجل تحقيق التوازن والتكيف مع البيئة الخارجية.

دافعية التعلم: Learning motivation

مفهوم دافعية التعلم:

تختلف تعاريف دافعية التعلم حسب اختلاف العلماء الذين عرضوها، فلكل واحد وجهة نظر معينة من بينهم نجد:

عرفها بيهر وسنويمان (biehler & snowman, 1990) بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة.

أما لاروس (Larousse, 1994) يرى بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وتعمل على استمراره.

وعرفها (chang, 1999) على أنها الاستعداد للمشاركة والاستفادة من المواد المقدمة، من خلال بذل مستوى من الجهد في النشاط التعليمي.

كما عرفها سلافن (Slavin, 1986) بأنها الميل للوصول إلى أهداف معينة.

وعرفها قطامي (2008) بأنها حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل.

وتعرف على أنها حالة نفسية داخلية أو خارجية تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف (زايد، 2003).

أما غباري (2008) فيرى بأنها حالة خاصة من الدافعية تشير على حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن قدراً من التشابه أو العناصر التي يمكن أن تُعد مشتركة ولذلك يمكن تلخيصها أن (دافعية التعلم) هي حالة متميزة من الدافعية العامة تتجسد في وجود رغبة وميل داخلي عند المتعلم لبلوغ أهداف التعلم، وبذل الجهد لأداء نشاطات أكاديمية هادفة، والاستمرار في تلك النشاطات حتى يتحقق التعلم.

وتعد دافعية التعلم وسيلة لتطور التعلم، ورفع كفاءة الطلبة وتحسين مهاراتهم وتطويرها، لذلك تعتبر الدافعية طاقة داخلية كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم (العتوم وآخرون، 2008).

فالبحث المستمر في دافعية التعلم يزودنا بمعلومات تعتبر أساسية في معرفة كيفية تفسير الدافعية لدى الأفراد والرغبة في التعلم (Zsolnai, 2002).

نظراً لما للدافعية نحو التعلم من أهمية في عملية تنشيط وتحريك تفاعل الطلبة مع تلك الخبرات والمواقف التي تعرض لهم، فإنها أيضاً تُسهم في توجيه انتباههم وتكريس جهودهم نحو تحقيق هدف زيادة التحصيل، وتعمل على حثهم باستمرار الأنشطة الذهنية لديهم حتى يتاح لهم تحقيق الهدف التعليمي.

إن إثارة الدافعية للتعلم في المواقف التعليمية، والتنوع في أساليب تقديم المادة الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى جذب انتباه الطلبة وتبعدهم عن التشتت وتقلل من مشاعر الملل وتزيد من مشاعر الحماس لديهم، بمعنى أنها تعمل على إثارة الرغبة للتعلم وسعي المتعلم بكل جهد نحو تحقيق هدف معين ذو معنى يضطلع عليه، فيترتب على ذلك مجموعة إيجابية من شأنها أن تزيد من التحصيل الدراسي(قطامي، 1993).

ونظراً لأهمية دافعية التعلم، والدور الذي تلعبه في أداء الفرد، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها، فقسموا الدوافع على فئتين رئيسيتين هما (أولاً) الدوافع الأولية (الدوافع البيولوجية) أو ما تسمى في (دوافع البقاء) وهي الدوافع الفطرية المرتبطة بطبيعة النوع الإنساني، وهي ناجمة عن حاجات فيزيولوجية متنوعة كالجوع

والعطش والجنس. (ثانياً) الدوافع الثانوية أو (الدوافع الاجتماعية) كالحاجة للانتماء والأمن والتحصيل والتقدير والسيطرة (نشواني، 1985).

ويجب على المعلم الذي يعد الوسيط التربوي في تفاعلهُ مع الطلبة ساعات طويلة، توفير جو تعليمي مُفعم بالحرية والأمن، سواء كان ذلك في بيئة المدرسة أو الصف، وذلك من خلال الابتعاد عن استخدام أنواع قاسية من العقاب البدني كالضرب الشديد واحترام شخصية الطالب من خلال التقرب منهم وتحبيبهم في المعلم، وتقبل أفكاره ومراعاة استعدادات الطلبة عند تخطيط النشاطات التعليمية، وذلك بتقديم إنجازاته في ضوء إمكاناته وليس بالمقارنة مع أقرانه (عليان وهندي، 1984).

ويجب أن يكون دور المعلم أكثر فاعلية، بان لا يتصف بالجمود والسلبية في الحصة، وذلك من خلال تهيئة الأنشطة المثيرة للتساؤل والاكتشاف مثل طرح الأسئلة للتفكير وعرض موقف غامض عليهم، والتي يجد كل متعلم دوراً يشترك فيه، وبذلك يزداد اندماج الطلبة في المواقف التعليمية والأنشطة المدرسية، كما أن فهم تطور دافعية الطلبة للتعلم يساعد في خلق جو صفي مناسب ومثير لأنشطتهم، ويحول المدرسة إلى بيئة سارة تشد المتعلم للاندماج في أنشطتها واستغلال أقصى طاقاته (قطامي، 1993).

وإن المناخ المدرسي بما يقدمه من خبرات ومواقف تعليمية، وما يهيئه من تفاعلات مختلفة مع المواد التعليمية، ومع الرفاق ومع الخبرات المنظمة والغير منظمة، لها نتائج متعددة أهمها رفع مستوى إثارة دافعية الطلبة للتعلم، كما أن لها خصائص تؤثر في الطلبة بأن يطوروا دافعيتهم وذاتهم، من أجل تحقيق نجاح أكبر في التعامل مع زملائه، كما تعنى المدرسة في توفير نوعية تعليمية ملائمة تستثير الطلبة للاندماج في المواقف التعليمية (Good and Brophy, 1988).

وتنمية دافعية التعلم لها أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم، حيث أن تنمية الميول والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغاياتها المستهدفة كنتاجات التعلم والتعليم، فالدافعية تشكل أحد العوامل التي تحدد ما إذا كان الطلبة سيتمكنون من تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها مما نسعى إلى تحقيقها، فالطالب الذي تستثار دافعيته

يحقق تعلماً فعالاً، وغير المستثارين الذين ليس لديهم دافعية عالية يشكلون مصدر شغب داخل الفصل (بلقيس، 1984).

ويشير النشواتي (1985) إلى أهم العوامل التي تسهم في استثارة دافعية الطلاب هي استثارة اهتماماتهم وتوجيهها عن طريق استخدام المثيرات والوسائل اللفظية وغير اللفظية، واستثارة حاجاتهم للنجاح وتمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها.

ويضيف عدس (1998) ضرورة استخدام أساليب التعزيز والتغذية الراجعة.

ويعتبر الترحيب بأسئلة المتعلمين وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم، ومراعاة تنوع الأنشطة التعليمية إشباع للحاجات الناشئة لدى جميع المتعلمين، ويتفق مع ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم، ومراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين داخل غرفة الصف من خلال تقرب المعلم من المتعلمين باتباع أساليب ودية ومحايدة لجعلهم يحبونه ويشعرون اتجاهه بالمودة والاحترام، لأن الطلبة إذا أحبوا معلم المادة فإنهم يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية مرتفعة (الطنطاوي، 2009).

ويشير البيلي والصمادي والعمادي (1997) إلى أربعة شروط أساسية يجب توفرها حتى تنجح إجراءات إثارة الدافعية:

1. أن تعمل الإدارة والمعلم على توفير الجو الصفي المناسب والخالي من المشتتات والفوضى.
2. التحلي بالصبر وتقديم الدعم بدلاً من العقاب والنقد والإحراج.
3. أن تتضمن المهمة نوعاً من التحدي المعقول والمنطقي لإثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم، فإذا كان العمل سهلاً جداً أو صعباً جداً فستنخفض دافعية الطلبة.

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

لقد ذكر أوكولو (okolo, baher, shristine, 1995) عدة عوامل تؤثر في دافعية التعلم وهي:

1. ضبط المتعلم (Learner control)

تتم عملية ضبط المتعلم من خلال توفير الخيارات للطلبة لإنجاز وظائفهم الدراسية، ومن خلال التقارير المكتوبة والمحاضرات الشفوية والامتحانات، وكذلك من خلال توفير الخيارات للطالب في الاختبارات، وطريقة تصليح الاختبار مراعياً خلفية الطالب العلمية وقدراته، والمهارات التي يستطيع القيام بها عند إعطائه الخيارات، وعلى المعلم أن يساعد الطالب في اتخاذ القرار الصحيح.

2. المكافآت (Rewards)

وتستخدم المكافآت عندما لا يكون لدى الطالب رغبة في تعلم موضوع معين، ويتم ذلك باستخدام المكافآت البسيطة الفعالة بنفس الوقت.

3. اهتمامات الطالب (Students Interest)

على المعلم أن يقرب المادة الدراسية لاهتمامات الطلبة عند شرح المواد الدراسية، وذلك من خلال بدء الدرس بمقدمة مشوقة لتحفيز اهتمامات الطلبة وتقديم الفعاليات الدراسية، ويتم ذلك من خلال تعدد النشاطات مثل طرح الأسئلة المثيرة للتفكير أو عرض موقف غامض أو مشكلات، وعلى الطلبة حلها، ومراعاة احتواء المادة الدراسية على أسئلة تتحدى تفكير الطلبة بحيث يكون مستوى التحدي مناسباً بالإضافة إلى تقريب المواد الدراسية لخلفية الطالب واهتماماته الشخصية.

4. بُنية الغرفة الصفية: (Class room Structure):

على المعلم إتباع أساليب تعليم وتعلم تثير تفكير الطلبة وحب استطلاعهم، وأن يستخدم طرقاً مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للطلبة، ويمكن للمعلم ان يقوم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات استناداً إلى الواجب وطبيعة المادة الدراسية، مدركاً بأن تنظيم المجموعات الطلابية في غرفة الصف يختلف حسب التباين بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية، إما على شكل مجموعات ثنائية أو صغيرة أو استخدام طريقة التعليم الجماعي في غرفة الصف، وتوضيح قوانين غرفة الصف، والأمور المطلوب من الطلاب مراعاتها واحترامها، وإعطاء الطلاب باستمرار فكرة عن مستوياتهم الدراسية، وتجنب نقد الطالب علمياً واجتماعياً أمام طلاب الصف، ومراجعة المادة الدراسية قبل الامتحان، وتوفير الفرصة للطلاب في إعادة الامتحان، وترتيب أسئلة الامتحان، بحيث

يبدأ من السهل ثم ينتهي بالأسئلة الصعبة، والتوضيح لطلاب أن الامتحانات هي فرص بناء المعرفة وتطوير مستواهم الأكاديمي، وأن يناقش المعلم الاختبارات النهائية وذلك لوضع خطط أفضل للمستقبل.

5. مبادرات الطالب واعتماده على نفسهُ (Self- Efficiency and attritions)

إعطاء الطالب قدراً من الحرية في وضع الأهداف العملية التربوية، وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية والأهداف المتوخاة وأسلوب التدريس للمادة العلمية، هذا إضافة إلى حفزه على تدوين درجاته ومتابعة تطوره في الصف بنفسه، ومساعدة المعلم له عند الضرورة، وتجنب إعطاء الحوافز المادية أو المدح الكثير خاصة عند أداء الوظائف البسيطة.

إن الجو الأسري يلعب دور في نمو الدوافع وانخفاضه، فنمط التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسرة من أهم العمليات تأثيراً على الأبناء من حيث إشباع حاجاتهم، وتوفير الأمن والقبول غير المشروط وعمليات التعلم التي يمارسونها لاكتساب العادات والسلوك الاجتماعي من العوامل المؤثرة في دافعية التعلم (قواسمة وغرايبة، 2005).

كما أكد الباحث (روم) أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشئون من أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء (كامل، 1999).

ويشير سالم (1993) أن علماء النفس أكدوا على أهمية ترتيب الطفل الولادي في الأسرة، كعامل من العوامل الشخصية التي تسهم في فهم الدافعية نحو التعلم، وترجع أهمية هذا العامل إلى اتجاهات الوالدين، أي توقعاتهم المرتفعة جداً نحو الأطفال.

ولقد وجد أن الأطفال المولودين أولاً أو الوحيدين يتمتعون بدافعية مرتفعة للتحصيل من المولولدين لاحقاً (توق وعدس، 1984).

النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

أولاً: النظرية السلوكية:

تشير النظرية السلوكية إلى أن الدافعية للتعلم تُعزى إلى إحداث ومثيرات خارجية، ويسمون هذا النمط من الدوافع بالدوافع الخارجية.

وقد فسر ثورندايك الدافعية للتعلم من خلال قانون الأثر الذي نادى به في إطار نظرية المحاولة والخطأ في تفسير التعلم، على أساس السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه، فعندما يرتبط سلوك الفرد بخبرة سارة يحتمل تكرار حدوث السلوك، وإذا ارتبط سلوك الفرد بخبرة مؤلمة يضعف تكرار حدوث السلوك وربما يختفي (الزغول، 2006).

كما تركز هذه النظرية على البواعث الخارجية التي تدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة للتخلص من حالة التوتر عبر ما يعرف بالمعززات وجداول التعزيز بكافة أشكالها، مما يحفز الدافعية عند المتعلم (سعيد، 2008).

أوضح سكنر (Skinner) قال إن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، أي أن السلوك محكوم بنتائجه في معظم الحالات، وهو نشاط من جانب المتعلم يزداد كلما توافرت الفرص المناسبة لتعزيزه، كما ركز سكنر على السلوكيات الظاهرية، ورأى أن الدوافع ليست حقيقية وإنما هي ببساطة العلاقة بين سلوك المتعلمين وتعزيزاتهم، ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتياً فالنشاط الذي يقوم به المتعلم هو بنفسه معزز، فالمتعلم لا يحتاج إلى تعزيز خارجي من الآخرين، فالطالب الذي يقوم بمطالعة الكتب ليس من اجل اجتياز امتحان ولكن بهدف الاستمتاع تكون مكافأته هو الاستمتاع بالقراءة (الغرايبة، 1996).

أما سكنر (skinner) فقد استخدم مفهوم الحرمان (deprivation)، إذ أن الحرمان أو الإشباع هو الذي يتحكم بدافعية الفرد، لأن نشاط المتعلم مرتبط بدرجة حرمانه، فإذا تم حرمان الفرد من الطعام يقوى سلوكه، أما إذا كان مشبع فلن يقوم بالسلوك حتى لو كان معززاً، ويعتبر سكنر أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والإيجابية والاستخدام المناسب لجداول التعزيز (جداول النسبة والفترة الثابتة والمتغيرة) كفيل بتشكيل السلوك المرغوب فيه (الزيود، 1993).

ويفسر المنحى السلوكي دافعية التعلم بأنها استجابات محددة مرهونة بمعزز محدد، وبذلك يكون الفرد محكوماً في تعلمه بهدف الحصول على تعزيز (قطامي، 1993).

ثانياً: نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد رائد هذه النظرية أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين هما: دافع الجنس ودافع العدوان، ويطرح مفهوم الدافعية اللاشعوية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه، وهو ما يسميه فرويد بمفهوم الكبت التي يلجا إليها الإنسان ليودع دوافعه أو أفكاره في اللاشعور. كما تؤكد على أهمية الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الطفل في مراحل نموه الأولى وانعكاس هذه الخبرات على السلوك المستقبلي لهُ، كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعوية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت، ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل بأشكال سلوكية أخرى مقنعة لتتناسب مع المجتمع والناس (نشواتي، 1985).

ثالثاً: النظرية الإنسانية:

ترى هذه النظرية أن الحرية الشخصية للطالب والقرار الذاتي والسعي إلى التطور والنمو أساسها الدافعية نحو التعلم، والتي هي حالة تسيطر على أداء الفرد، وقد ركز مؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس إبراهام ماسلو (A. maslow) على الحاجات الإنسانية حيث تحدث عن حاجات أساسية رتبها هرمياً ومن أهم مفاهيمهُ ما سماه في تحقيق الذات (Self- actualization) والذي يعني استخدام إمكانيتنا إلى أقصى درجة (بني يونس، 2007).

ويفترض ماسلو (maslow) أن الدافعية الإنسانية تنمو بشكل هرمي، لأن الفرد محفز ومدفوع نحو إشباع حاجات ذات مستوى مرتفع مثل حاجات تحقيق الذات وذلك بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات الفسيولوجية (physiological need) والأمنية (safety need) (نشواتي، 1985).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن مساعدة الطلبة على التخلص من الكبت وتجنب استخدام العقاب والتهديد في التربية والتعليم من العوامل المهمة التي تساعد في زيادة مستوى دافعية التعلم ، وتسهم بالتالي في تحقيق ذات سويه متزنة (نشواتي وبلقيس ومرعي وشتات، 1985).

والحاجات الإنسانية حسب تصنيف ماسلو كما أشار إليها سليم والشعراني (2006) هي كالتالي:

1. الحاجات الفسيولوجية:

يجب أن تشبع هذه الحاجات قبل أي حاجة أعلى منها لبقاء حياة الإنسان، كونها أساسية لبقاء حياة الإنسان واستمراره، فالحاجات العليا لا تبتدئ في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى فإذا لم يشبع الطالب حاجة الطعام لديه فإنه يشعر بالجوع ويمكن أن يتخيله أو يحلم به، فلذلك تقل قابليته للانتباه والتركيز في الصف من أولئك الطلبة المشبعة هذه الحاجة لديهم، وهذه الحاجات تشكل قاعدة هرم ماسلو.

2. الحاجات الأمنية:

وتشير إلى حاجة الطالب إلى الأمن والاستقرار وتجنب الخوف والفشل لما للدافعية من ارتباط بهذه الحاجات، ويتمثل أمن المتعلم في تحرره من النقد الاجتماعي أمام زملائه. كما تظهر الحاجة للأمن في حالات الطوارئ التي تهدد السلامة العامة كالحروب والأوبئة والكوارث الطبيعية.

3. حاجات الحب والانتماء:

يتضمن هذا المستوى العديد من الحاجات الاجتماعية، وتتمثل بالرغبة إلى تقبل الغير والتقبل من الغير وحب الغير لإقامة علاقات ودية دافئة مع الآخرين بشكل عام، للفرد وخاصة بمن يرتبط معهم بأهداف ومصالح ومفاهيم ومعتقدات في جماعة واحدة توفر، له عضويتها إشباع تلك الحاجات، حيث تتضح هذه الحاجة بالرغبة للانتماء في هذه الجماعة والتوافق معها وتقبل قيمها ومعاييرها وأنماطها السلوكية فالمدرسة تُعتبر أول مكان للأطفال لبناء علاقات الصداقة، فإذا فشلوا في إقامة علاقاتهم تصبح المدرسة بالنسبة لهم مكان خوف وقلق.

4. حاجات تقدير واحترام الذات:

تشير هذه الحاجة إلى رغبة الطالب في تحقيق التقدير والاحترام والألفة والاهتمام من قبل الآخرين، ولإشباع هذه الحاجة يوجه الفرد سلوكه نحو إرضاء مُتطلبات الغير من اجل تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة والشعور باحترام الآخرين له والإحساس بالثقة والقوة.

وتبدو حاجات تقدير الذات بوضوح في تنافس الطفل على محبة الوالدين وشعوره بالرضا عندما يمدونه بعناية خاصة. وتستمر حاجة الطفل إلى التقدير ممن حوله في البيت ومن زملائه بالمدرسة وخارجها ومن المعلمين، وهو يجتهد في دروسه لكي ينال إعجاب هؤلاء مما يُرضي ذاته ويرفع قدرهُ في نظرهم.

5. حاجات المعرفة والفهم:

وتشير إلى رغبة الفرد في العلم والمعرفة وحب الاستطلاع الذي يهدف إلى الاكتشاف والتنظيم والتحليل وإيجاد العلاقات بين الأشياء، ونجد أن حاجات المعرفة تظهر منذُ الأشهر الأولى من العمر، حيث نلاحظ أن الطفل يحاول أن يتعرف على بيئته ويحاول أن يختبرها.

ومن المظاهر التي تدل على الحاجات المعرفية شعور الفرد بوجود مشكلات، حيث يشعر الفرد بالنقص مما يزيد من توتره فيقوم بالبحث والتقصي واستخدام الأفكار والحلول لإزالة هذا التوتر، ومن مظاهر الحاجات المعرفية السلوك الاستكشافي وطرح الأسئلة.

6. الحاجات الجمالية:

وتظهر في ميل بعض الناس إلى القيم الجمالية، حيث يفضلون التنظيم والترتيب والنظام والاتساق والكمال والجمال وابتعادهم عن الأوضاع القبيحة والتي تسودها الفوضى وعدم النظام، ومثل هذه القيم الجمالية لا تكون منتشرة بين كل الناس ولكن نجد في كل الثقافات فئة من الناس مدفوعة لإشباع هذه الحاجات.

7. حاجات تحقيق الذات:

وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته ومواهبه المتنوعة على نحو فعلي وكلي، بحيث يغدو الشخص الذي يمكن أن يكون عليه ويصبح له كيان مستقل، ويقتصر ماسلو الحاجات إلى تحقيق الذات على الأفراد الراشدين، وذلك أن الأطفال واليافعين لن يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجة بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم ويمكن بالمقابل رعاية الأطفال وتوجيه نموهم بطرق تمكنهم من التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم وتمهيد السبيل أمامهم لتحقيقها على أفضل وجه. وبذلك فإن المتعلم يسعى في

تعلمه بهدف استغلال أقصى طاقاته لكي يحقق ذاته ويبدع أشياء جديدة بهدف إشباع حاجاته.

رابعاً: النظرية المعرفية:

فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده، أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه، وتفسر الدافعية على أنها حالة داخلية تحرك الشخص المتعلم في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه بالمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته (كوافحة، 2003).

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد ومقدرته على الاختيار، ومن ابرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية، فظاهرة حُب الاستطلاع هي نوع من الدافعية الذاتية التي تساعد الفرد على التزود بالمعرفة، باعتبار أنه يستحث السلوك الاستكشافي لهُ بهدف إشباع هذه الدوافع، وتؤكد هذه النظرية على السلوك كغاية في ذاتهِ وليس كوسيلة وينجم السلوك عادة من عمليات معالجة المعلومات التي تتم في الذاكرة والمدركات الحسية المتوافرة لدى الفرد في الوضع المثيري الموجود فيه، كما تركز هذه النظرية على طريقة تفكير المتعلم (Dembo, 1988).

خامساً: نظرية التعلم الاجتماعي والكفاءة الذاتية:

انطلقت هذه النظرية من افتراض رئيسي مفادهُ أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن جماعة يؤثر ويتأثر بها (الزغول، 2006).

واقترح باندورا (Bandura, 1986) مصدرين أساسين لاستثارة الدافعية، يتمثل المصدر الأول في التنظيم الذاتي والذي يشير إلى أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكاتهم وتحديدها في ضوء النتائج والتوقعات التي تحدث مستقبلاً من جراء قيامهم بتلك السلوكات، وهذه التوقعات مبنية على التجارب السابقة والنتائج التي مر بها الأفراد، وبالتالي يحاول الفرد تصور أموره المستقبلية.

ويتمثل المصدر الثاني في تحديد الأهداف وجعلها معياراً لتقييم العمل والإنجاز، حيث يحاول الفرد جاهداً إلى أن يصل إلى تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه.

فالكفاءة الذاتية تمثل مجموع التوقعات الافتراضية التي يشكلها الفرد عن نفسه ويؤمن بأنها سوف تحقق له النجاح في العمل الذي يقوم فيه، الأمر الذي يزيد من احترامه لنفسه ورغبته في تطويرها (بني يونس، 2007).

سادساً: نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من أكثر التفسيرات المعرفية التي تم استخدامها بتفسير دوافع الأفراد نحو النجاح وتجنب الفشل، ويعد واينر من الأوائل لربطها بالعملية التربوية، ويرى وأينر (weiner) أن الفرد عندما ينجح أو يفشل في مهمة، فإنه يعزو نجاحه أو فشله إلى أحد أربعة أسباب هي "القدرة، والجهد، صعوبة المهمة، الحظ) وهذه العناصر هي التي تشكل مركز التحكم (غباري وأبو شعيره والجبالي، 2009).

ويرى هيدر (Heider, 1958) أن الناس يسعون إلى تفسير الأحداث الهامة في حياتهم، وأنهم يسعون إلى عزوها على مجموعتين من الأسباب:

1. **أسباب داخلية وأسباب خارجية:**

أسباب داخلية (القوة، المزاجية، الجهد).

أسباب خارجية (الحظ، المعلم، سهولة أو صعوبة المهمة).

2. **أسباب مستقرة وغير مستقرة:**

أسباب مستقرة (القدرة).

أسباب غير مستقرة (الجهد) يمكن التحكم وتغييرها.

ويشير وأينر (weiner) الوارد في (الزق، 2011) أن العزو يؤثر في المتعلم بأربع طرق هي: أولاً: ردود الفعل الوجدانية نحو النجاح أو الفشل، ثانياً: توقعات النجاح المستقبلي، ثالثاً: الجهود التي سيبذلها المتعلم مستقبلاً، رابعاً: تحصيل المتعلم.

ولقد ركزت اكتشافات واينر على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد.

سابعاً: نظرية التنافر المعرفي:

طور هذه النظرية فستنجر (fistinger) وتؤكد على أن عدم الانسجام في البناء المعرفي، يؤدي إلى دافعية موجهة نحو تقليل هذا التنافر، أي بمعنى أن الفرد يكون مدفوعاً لتحقيق التوازن، وعندما يمتد التنافر على أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ

لديهم حالة من التوتر وعدم الارتياح يطلق عليها "فستنجر" التنافر المعرفي، وهذا التنافر المعرفي تولد لديه الدافعية للتخلص من هذا التنافر أو يستبعده بهدف تحقيق الاتساق (غباري، 2008).

التحصيل الأكاديمي:

يعتبر التحصيل الأكاديمي احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل الدراسي في عملية التخطيط والتقدير.

فالتحصيل الدراسي لما له أهمية في العملية التربوية، وأهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فإنه يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية توضح مدى الاستفادة التي يصل إليها الطلبة خلال تعلمهم في المدرسة، لما اكتسبوه من خبرات معرفية في المواد الدراسية المختلفة، وكذلك الاستفادة بما تضمنته محتويات المادة الدراسية (صالح، 1972).

وأشار أبو الهيجاء (1997) أنه قد أضحت مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي في المؤسسات التربوية قضية جوهرية يراها الكثير من الباحثين على أن التحصيل من أهم نواتج التعلم، وينظر إليه على أنه معيار أساسي يمكن من خلاله تحديد مستوى استفادة الطالب، وعلاوة على ذلك فإن الغرض الأسمى للمؤسسات التربوية حرصها على بلوغ مستوى عالٍ من التحصيل، لأن مستوى التحصيل يدل على كفاءة تلك المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها.

ويعتبر التحصيل الدراسي من أولى أولويات اهتمام القائمين على العملية التربوية، حيث يشكل العامود الفقري، والمؤشر الرئيسي لنجاح المؤسسات التعليمية الذي ترتقي فيه لتحقيق الأهداف التربوية (العنزي، 1993).

وكما يشير أرتاحي (1993) أن موضوع التحصيل يولى باهتمام كبير من قبل المعنيين بالعملية التعليمية لما له من أهمية في حياة الطالب، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، وبموجب نتائج التحصيل التي يحصل عليها الطالب يعدُ عاملاً مهماً في التعرف إلى مقدار تقدم الطلبة في الدراسة، وتوزيعهم على أنواع التعليم

المختلفة، وكذلك بما تعطيه من صورة في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم، بالإضافة إلى ذلك فإن التحصيل بجوانبه المعرفية والواجدانية يؤثر في تشكيل شخصية الفرد، ويحدد درجة المكانة الأكاديمية والاجتماعية له.

ويمكن تصنيف العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي على مجموعتين، فهناك عوامل داخلية ترتبط بالمتعلم نفسه، وعوامل خارجية تتصل بالبيئة المحيطة بالطالب، ولهذه العوامل دور في نجاحه أو فشله، ومن أهم العوامل الداخلية: دافعية الإنجاز، ومفهوم الذات والذكاء، أما العوامل الخارجية فمن أهمها: المؤسسة التربوية وتأثيرها إيجاباً وسلباً على الطالب، ومدى الأهمية والاهتمام التي تعطيه للطالب، ومستوى التكيف النفسي لديه (عدس، 1999).

فالتحصيل الدراسي هو محصلة ما يحققه الطالب نتيجة التعلم والتعليم بالإضافة إلى التدريب والخبرات السابقة، وكونه خطوة هامة فهو يرتبط بالأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية أو نظام التعليم إلى تحقيقها، ويعتبر مؤشراً هاماً يعطي الطالب إمكانية التعرف إلى حقيقة قدراته وإمكانياته، فحصوله على مستوى مناسب من التحصيل يبعث صورة إيجابية للثقة في نفسه، أما تدني التحصيل فيؤدي على فقدان الثقة بالنفس، ويقاس التحصيل الأكاديمي عادة عن طريق اختبارات التحصيل أو التقييم المستمر التي تعد الأداة المستخدمة في قياس المعرفة، والفهم في مادة دراسية أو تدريبية (العورتاني، 2004).

وأشار الشلوي (2010) إلى أن التحصيل من أكثر المفاهيم التربوية تركيباً وتعقيداً، نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية التي تؤثر فيه، كما أنه يلعب دوراً هاماً في صنع حياة الفرد والأسرة والمجتمع، ولا يوازيه أي مفهوم تربوي آخر سوى المتعلم نفسه المنتج للتحصيل الدراسي.

وفي هذا الصدد يشير العتيبي (2012) أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلم المدرسي، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً من التحصيل الدراسي –بمعناه الضيق– أي المفهوم التقليدي، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في أساليب التكيف ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما المفهوم الواسع للتحصيل فهو أكثر

اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم، والتي تشمل على إتقان جملة من المعارف والمهارات التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد، وهو عامل تابع أو متأثر بعوامل أخرى مستقلة، أهمها وأكثرها مباشرة وحدوثاً هي المتعلم والمعلم والمنهج، يلي هذه العوامل الإدارة المدرسية والأسرة والأقران والتقنيات التربوية والإرشاد الطلابي والغرفة الصفية.

فقد عرف العنزي (1993) بأنه المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية معينة، معبراً عن حصيلة محددة من المعلومات واستيعابها من الناحية الكمية والكيفية، ويتم ذلك بطرق عدة منها: اختيارات التحصيل المقننة أو بواسطة تقويم المعلمين أو الامتحانات المختلفة.

وعرف ملحم (2008) التحصيل بأنه مدى ما يتحقق من أهداف التعلم في موضوع أو مقرر دراسي سبق للفرد دراسته، أو التدريب عليه.

وأشارت الشمري (2010) بأنه مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة معبراً عنه بالتقدير الذي يناله في نهاية العام الدراسي، وهو يعكس مستويات تحصيلية متباينة.

ويعرف علام (2000) التحصيل الأكاديمي بأنه: درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي.

وقد عرف جابلين: بأنه مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات (الحموي، 2010).

وفي ضوء مما سبق مع التعريفات السابقة التي تذهب إلى أن التحصيل يعتمد على اكتساب المعلومات والمعارف التي يمكن قياسها عن طريق خضوع المتعلم للاختيارات التحصيلية.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتزايد الاهتمام بالتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، ويتأثر التحصيل بالعديد من العوامل المختلفة التي ترتبط بالمتعلم، وظروفه الاجتماعية والأسرية والمدرسية بما تشمل من معلمين وطرق تدريس ومنهج دراسي وبيئة مدرسية ويمكن إيجاز هذه العوامل فيما يلي:

أولاً: عوامل ذاتية متعلقة بالمتعلم: وتشمل صحة المتعلم من الناحية العضوية والنفسية، ومستوى قدراته العقلية والميول والاستعداد، والعوامل الانفعالية، والدافعية للتعلم.

هنالك علاقة بين القصور في النمو والوظائف الجسدية وهي أسباب فيزيولوجية وبين مستوى تحصيل الطالب، فقد تحد بعض المشكلات الجسدية التي تتمثل في بعض الأمراض والعاهات الصحية كضعف السمع وقصور النظر من القدرة على التواصل مع المدرس داخل الغرفة الصفية، مما يشكل عائقاً أمام تقدم الطالب دراسياً، والتي تنعكس سلباً على تدني التحصيل الدراسي للطلاب (عدس، 1999).

كما يعتبر العامل العقلي من العوامل التي تؤثر في عملية التحصيل لدى الطالب، حيث تختلف قدرات المتعلمين التحصيلية باختلاف قدراتهم العقلية، ويرجع اختلاف المتعلمين في قدراتهم كما يذكرها الحامد (1996) إلى أسباب عدة، منها خلفية المتعلم اللغوية، والمهارية في مادة من المواد، ويشير الدسوقي (1984) إلى أن التحصيل عملية عقلية، ولكنها تتطلب من الفرد مستوى معين من الدافعية حتى تؤدي وظيفتها.

إن العوامل النفسية والانفعالية تلعب دوراً كبيراً في عملية التحصيل الدراسي وتشمل ما يلي:

1. الميول والاستعدادات:

والتي تمثل واحداً من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وترجع أهميتها إلى الدور البارز في تحميس الطلاب إلى الدراسة، فكلما أحب الطالب مادة معينة زاد تحصيله الدراسي فيها، وكلما قل ميل الطالب لدراستها انخفض تحصيله (رؤوف، 1987).

2. العوامل الانفعالية:

هنالك علاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية، ويلاحظ أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم، قد تركوا بصمات واضحة في سلوكهم يتصف بالاتكالية والاعتماد على الآخرين، ويميلون إلى عدم تحمل المسؤولية، في حين يتصف سلوك الطلاب

الذين يميلون على تحمل المسؤولية بالاتزان الانفعالي أو الاكتفاء الذاتي (رمضان، 1998).

3. العوامل الدافعية:

يعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، كما أشارت بن طريف (2013) أن دافع التحصيل هو الرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وجيد والنجاح بذلك العمل، وميل الطالب إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي، بحيث يؤدي إلى المزيد من المجازفة وقضاء الكثير من الوقت في عملية المطالعة والدراسة.

ثانياً: عوامل أسرية اجتماعية واقتصادية:

أشار العرابي (1995) أن الأسرة هي النظام الإنساني الأول الذي ينفذ الفرد من خلالها على المجتمع، وهي الوعاء الذي يتشكل فيه شخصيته، وتحدد بصورة واضحة درجة نجاحه، حيث أن الاستقرار الأسري له أثر واضح على تحصيل المتعلم، فالإهمال والقمع المستمر من قبل الوالدين يؤدي على التأثير على تدني تحصيله الدراسي، كما أن مركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي يؤثر على التحصيل الدراسي، فالأسرة ذات المركز الاجتماعي المتوسط توفر الجو الأسري الهادئ، والعلاقة الطيبة التي تجمع أفراد الأسرة يسود فيها التعاون والتفاهم بين أفرادها كما تشرك أبنائها في اتخاذ القرارات الأسرية.

إن جو الأسرة الثقافي الذي يحيط بالطالب، يؤثر في تقدمه أو تخلفه الدراسي، ويشير الشمري (2011) إلى أن الأسرة التي يشيع فيها الجهل أو الحرمان الثقافي، لا تعنى بحالة أبنائها الدراسية، ولا توفر الأجواء المناسبة التي تساعد على استيعاب الدروس، أما الأسرة التي يتوفر فيها الجو التعليمي الجيد فإنها توفر لأبنائها ما يحتاجون إليه.

ثالثاً: عوامل بيئية مدرسية:

تمثل المدرسة واحداً من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فالمدرسة كنظام اجتماعي وتربوي، تشمل العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي والتي من أهمها:

1. المعلم:

يعد المعلم ركناً أساسياً في العملية التربوية، وبدون معلم ناجح تفشل العملية التعليمية والتربوية، لذلك وجب على المعلم ضرورة امتلاك الصفات التي تؤهله للقيام بعمله التربوي، كامتلاكه القدرات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، وتشمل الإعداد الجيد والذي يمكنه من السيطرة على المادة العلمية، والإعداد التربوي الجيد الذي يؤهله لتطبيق مهارات التعليم المناسبة لهذه المرحلة التعليمية، كما يلعب المعلم دوراً أساسياً في تشجيع المتعلمين على الإنجاز والنمو الشخصي، حيث كانت لدى المتعلمين الذين يشعرون أن معلمهم يمارس الأسلوب الديمقراطي دون تعصب أو انفعال معهم، اتجاهات إيجابية أفضل من المتعلمين الذين يشعرون أن معلمهم غليظ الطبع وتسلطي (رؤوف، 1987).

2. المنهج الدراسي:

لا تقل أهمية المنهج الدراسي الذي يعد قلب المدرسة النابض عن أهمية المعلم، بل أن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي، ومن هذا المنطلق فإن طبيعة المنهج الدراسي من العوامل الأساسية التي تسهم بشكل كبير من ناحية محتواه وأساليب عرضه في رفع كفاءة الطالب دراسياً. ولكي يؤدي المنهج دوره ينبغي أن يكون صالحاً يقوم على مبادئ علمية سليمة، وأن يتسم بالشمولية ويراعي الفروق الفردية (زهران، 2000).

3. المناخ الدراسي:

إن الجو المدرسي يشمل علاقة الطالب بالزملاء والمعلمين والإداريين، وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تؤثر في التلميذ سلباً أو إيجابياً، تؤثر على التحصيل الدراسي لديه وفي شخصيته وسلوكه (آل ناجي، 2002).

تعد مشكلات التحصيل الدراسي السمة الرئيسية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود مشكلة دراسية، حيث تتركز مشكلات هؤلاء الطلبة في المهارات الأساسية مثل القراءة، واللغة المكتوبة، والحساب (Hallahan & Lioyd, Kanffman, Weiss & martinez. 2005).

ولمصطلح التحصيل تعريفات عديدة منها:

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وتعتبر إحدى الاضطرابات التربوية الخاصة كونها تتضمن أبعاداً تربوية ونفسية واجتماعية، فصعوبات التعلم تعتبر من أنواع الإعاقة الخفية التي قد يجهل الكثير منا وجودها، وقد بدأ المختصون بالتركيز على هذا الجانب في التربية الخاصة، وذلك بسبب ظهور مجموعة الأطفال السوية في نموها العقلي والسمعي والحركي، والتي تعاني من صعوبات تعليمية في مادة أو معظم المواد الدراسية، وذلك بهدف التعرف إلى مظاهر صعوبات التعلم وخاصة في الجوانب الأكاديمية والانفعالية والحركية (الروسان، 2001).

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم صعوبات التعلم عام (1993) على هامش المؤتمر الذي عُقد في شيكاغو، بشأن الأطفال المعوقين إدراكياً، الذي يعد إحدى القضايا الأساسية فيه، هو محاولة اختيار مصطلح يتفق عليه جميع الأوساط ويوحد جهودهم، وفي نفس العام تم الاتفاق على هذا المفهوم والذي يعود الفضل فيه إلى صاموئيل كيرك (Samuels kirk) الذي أطلق هذا المصطلح، وقد تطور الميدان بصورة مذهلة منذ ذلك التاريخ من حيث زيادة إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وزيادة برامج إعداد المعلمين المختصين بصعوبات التعلم، وتوسع الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (الخطيب والصمادي والحديدي ويحيى والناطور والزريقات والعمايرة، 2007).

ومن الأهمية بمكان الالتفات والاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وركزت الدراسات على الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل عمرية مبكرة، بهدف التعرف على القصور في الجانب النمائي لديهم، فكلما كان التدخل مبكراً كلما كان الأثر الإيجابي أفضل على هذه الفئة من طلبة صعوبات التعلم في محاولات تصحيح سوء تعلم هؤلاء الطلبة، وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم (كوافحة، 2003).

فهنالك ثلاثة عوامل رئيسية تسهم في تحديد صعوبات التعلم وهي الخصائص الأكاديمية والنمائية، وتتمثل في عدم الاهتمام بعملية التعلم ونقص في اللغة والنمو

المعرفي، وعدم معرفة أساسيات القراءة والفشل في تعلمها ومهارة التخزين وقلب الحروف أو عكسها وصعوبة التذكر اليومي وما تعلمه بالأمس وصعوبة الانتباه والإدراك الحسي. أما الخاصية الثانية فهي الخصائص الاجتماعية تتمثل في رفض الخبرات المساعدة من الزملاء، وتتمثل الخاصية الثالثة، بخصائص سلوكية في دافعية التلميذ والنشاط الزائد وضعف القدرة على التنسيق الحركي (حسن، 2009).

ولقد اعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي تتضح فيها الفروق الفردية بين الطلبة، وخاصة فيمن يظهر لديهم صعوبات تعليمية، وفي هذا المجال نجد طلبة صعوبات التعلم غالباً ما يبدون عاديون في معظم المظاهر، إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم، وكذلك نجدهم لا يملكون قدرات عادية في بعض المجالات كأنهم يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام أو في إدراك العلاقات بين الأشياء أو فهم واستيعاب ما يسمعون، فهذا ما يدعونا إلى وقفة إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يختلفون في أنواع الصعوبات التي يعانون منها، وفي مستوى هذه الصعوبات وفي عددها وبالتالي يصعب حصرها وتحديدها (الوقفي، 2003).

ويتفق معظم العاملين في التربية الخاصة مع التربويين المتخصصين على أن الأطفال وحتى الراشدين الذين يعانون من صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة، وهذا يعني أن بعض الخصائص التي يمكن ملاحظتها لدى الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم قد لا ينطبق على البعض الآخر من طلبة صعوبات التعلم، حتى ضمن المدى العمري الواحد (الزيات، 1998).

وتعتبر صعوبات التعلم من الإعاقات الخفية المحيرة في تفسيرها، كون الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، وهم قد يعدون عاديين تماماً وأذكياء، وليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في تعلم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم يواجه صعوبات في تعلم الرياضيات، ولأن الأطفال ينجحون في

تعلم بعض المهارات، ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية بين التحصيل والذكاء (الخطيب، 1997).

لذلك ظهرت العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم، فقد أشار ميرسر (mercer, 1997) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، هم أولئك الطلبة الذين يظهرون اضطراباً واحداً أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة، والتي تبدو في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة والحساب والتي تعود إلى اضطراب في العمليات الإدراكية لكنها لا تعود إلى أسباب مرتبطة بالإعاقة الحسية أو العقلية أو الانفعالية.

في حين يعرفها مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1982) المشار له في (السيد، 2000) صعوبات التعلم بأنه: مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب، والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية، وأن هذه الاضطرابات ناشئة عن وجود خلل في النظام العصبي المركزي، لذا فإن صعوبة التعلم قد تكون مصحوبة بحالات من الإعاقة (مثل الإعاقة الحسية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي، أو اجتماعي) أو تأثيرات بيئية (مثل اختلافات ثقافية، تعلم غير ملائم أو غير كافٍ، عوامل نفسية وخاصة المتعلقة بالإدراك) وأن كل هذه الحالات يمكن أن تسبب مشكلات تعلم، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات.

ويذكر ويتتكر (whittaker, 1995) الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تعريفه لصعوبات التعلم: بأنهم الأطفال الذين يعانون من مشكلات في نمو المهارات الأكاديمية، أي أن قدراتهم على التعلم تكون أدنى من قدرات الأشخاص الذين هم في مثل عمرهم، ويتمثل ذلك في تعلم اللغة الشفوية، ومهارات القراءة، واللغة المكتوبة، والاستماع للعمليات الرياضية، والسلوك الاجتماعي والعاطفي والنفسي، وبذلك تشخص صعوبات التعلم بوجود فرق واضح ما بين القراءة الاستيعابية، والتحصيل والذكاء.

تصنيف صعوبات التعلم:

أ. صعوبات التعلم النمائية:

ويتعلق هذا النوع من الصعوبات بالعمليات النفسية الأساسية، وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتظهر الكثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد تتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية، وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة) إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية ومتداخلة مع بعضها البعض، فهي اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (التفكير- اللغة- الشفوية) ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي إلى صعوبات تعلم (كامل، 2003).

ب. صعوبات التعلم الأكاديمية:

المعلم الأساسي لهذه الصعوبات هو تدني الأداء المدرسي، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب، وترتبط هذه الصعوبات بالصعوبات النمائية، ومثال ذلك فإن تعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم استخدام اللغة، ومهارات الإدراك السمعي لمعرفة أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك الفونيمي)، وكذلك يتطلب القدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات (الزيات، 2007).

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

نجد أن نسبة انتشار فئة صعوبات التعلم قد أخذت في التزايد وشكلت ظاهرة لا بد من دراستها، بسبب تزايد نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث قدرتها الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن هم في عمر المدرسة الابتدائية تتراوح ما بين (1-3%) (عبد الهادي ونصر الله وشقير، 2000).

وإذا نظرنا إلى نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم سنجد أن هنالك تقديرات متفاوتة حول نسب الانتشار، فقد أشارت دراسة (أحمد عواد) المشار إليه في (سالم

وزكي، 2010) أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي بلغت (24. 52%) وذلك على عينة قوامها (254) طالباً وطالبة، كما أن نسبة الطلاب الذين يعانون من صعوبة الكتابة (57.9%) وفي الحصيلة اللغوية والتعبير (16. 68%) من عينة الدراسة، كما وقد أشار (الروسان، 2001) على أن نسبة حالات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بلغت (14%)، في حين أشار بريان (Bryan, 1994) إلى أن هذه النسبة قد تصل إلى (16%)، ومما لا شك فيه بأن معرفة الأرقام الخاصة بانتشار صعوبات التعلم خير ما يساعدنا على تخطيط البرامج وتمويلها، غير أن تحديد نسبة ظاهرة صعوبات التعلم، لا تتوافر لها معلومات إحصائية دقيقة حول أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبنسبة انتشارها، ويعود ذلك لسببين رئيسيين هما: اختلاف تعريفات صعوبات التعلم واختلاف إجراءات الكشف عنهم (الروسان، 2001).

أسباب صعوبات التعلم:

هنالك عدة أسباب لصعوبات التعلم، وهذه الأسباب يمكن حصرها بما يلي:

أولاً: إصابات الدماغ المكتسبة:

وتشير إلى الأسباب التي تحدث أثناء فترة الحمل أو عند الولادة أو بعدها وذاك على النحو التالي:

أ. أسباب ما قبل الولادة: وتتضمن نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم الحامل، وبالتالي تؤثر على الجنين، كما أن الحصبة الألمانية التي تصيب الأم خلال الثلاثة شهور الأولى من الحمل قد تسبب تلف دماغي بسيط، وكذلك إدمان الكحول وتناول العقاقير أو سقوط الأم الحامل وتعرضها إلى صدمة قوية في أسفل البطن، مما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين ومن ثم إصابة المخ.

ب. إصابات أثناء عملية الولادة: مثل الولادات المبسترة (الخداج)، فقد يتعرض الجنين أثناء عملية الولادة إلى إصابة المخ بسبب الزيادة أو النقصان في الأوكسجين (anoxia أو استخدام أدوات التوليد الطبية (فور سبيس) التي تستخدم عند عسر الولادة بهدف تسهيل عملية إخراج الوليد مما يؤدي إلى إصابة المخ.

ج. إصابات ما بعد الولادة: قد يتعرض الطفل بعد ولادته إلى الحوادث والأمراض التي يكون لها تأثيراً على نموه وتطوره، فإصابات الرأس كالسقوط والتهاب الدماغ أو الالتهاب السحائي هذه الأمراض تؤثر على المخ، وبالتالي على عملية التعلم، فيؤدي ذلك على صعوبات التعلم.

ثانياً: العوامل المرتبطة بالتغذية: تزيد مخاطر سوء التغذية من نقص الطاقة الحيوية أو ضعف وظيفة وكفاءة المخ، فهذا ملمحاً من ملامح صعوبات التعلم، فالأطفال الذين يتعرضون في بداية حياتهم إلى سوء التغذية يكون لهذا تأثير مباشر أو غير مباشر على نمو الجهاز العصبي المركزي وتطويره (الوقفي، 2003).

ثالثاً: العوامل النفسية: اضطرابات في العمليات النفسية والأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم لدى طلبة صعوبات التعلم، بعض هؤلاء الطلبة لا يتمكنون مثلاً من إدراك الاتجاهات المكانية أو تذكر ما تعلموه حديثاً من المعلومات التعليمية: إن مثل هذه الصعوبات النفسية هي سبب في اضطرابات التعلم أو تسهم فيها.

رابعاً: العوامل المدرسية: إن نجاح أو إخفاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، ناجم عن التفاعل بين نقاط القوة والضعف لديهم وطرق التدريس المختلفة، فالمقصود بالتفاعل أن نراعي حاجات الطلبة التعليمية مع ما يقدم لهم في حجرة الصف من حيث مضمون المناهج فمراعاة الفروق الفرديةفي طرق التدريس والاستفادة من نواحي القوة يحقق النجاح والتعليم للجميع (عبيد، 2009).

خامساً: عوامل بيوكيميائية: من الممكن أن تؤثر بعض الأدوية التي تعطى للأطفال في الأعمار المبكرة على الدماغ، وتسبب صعوبات تعلم (mercer, 1997).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوي صعوبات التعلم عادة بمجموعة من السلوكيات التي يتكرر ظهورها لديهم في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، التي يمكن ملاحظتها من قبل المعلم والأهل، ومن أهم هذه المظاهر(بطاينة وأمين، 2006):

1. **اضطرابات في الإصغاء:** تعد ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر المظاهر التي يتكرر ظهورها لدى هؤلاء

الأفراد، إذ أنهم يفشلون في التمييز بين المثير الرئيسي والمثير الثانوي، إذ لا يستطيعون متابعة الانتباه لنفس المثير إلا لوقت قصير جداً.

2. **الحركة الزائدة:** كما يتميز الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بنشاط حركي زائد، والذي هو رد فعل للمثيرات المفاجئة والتي لا تؤدي إلى استجابة مرضية له، مما يؤدي إلى ظهور استجابة غير صحيحة أو نشاط حركي في بعض المواقف، وعادة ما تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، وليس بالضرورة أن كل من لديه هذه الخاصية يعاني من صعوبات التعلم.
3. **الاندفاعية والتهور:** بعض الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم يتميزون بالتسرع في إجاباتهم وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة دون تفكير مسبق على العواقب المترتبة على ذلك، وقد يفشلون في إعطاء إجابات عن الأسئلة التي كانت واضحة أمامهم وكل ذلك بسبب الاندفاعية والتهور.
4. **صعوبات في فهم التعليمات:** تشكل التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم عقبة أمام هؤلاء الطلبة وبسبب مشاكل ضعف التركيز والذاكرة لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أكثر من مرة حول ما يريد، أو تنفيذ المعلومات حسب فهمهم الجزئي وأحياناً الامتناع عن التنفيذ حتى يقوم المعلم بتوجيههم وإرشادهم فردياً.
5. **الانسحاب المفرط:** يعاني هؤلاء الأطفال من عجز واضح في الاستجابة لمتطلبات التعلم في مواقف خاصة، مما يؤدي إلى تصورهم بالإحباط والذي يؤدي بهم إلى عدم الرغبة في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية وأحياناً الخارجية.

الدافعية لذوي صعوبات التعلم:

لا يقتصر موضوع الدافعية في التعلم على طلبة المدارس العادية، بل يشمل أيضاً التلاميذ غير العاديين، فالدافعية كعامل أساسي من عوامل التعلم يجب أن تلقى رعاية واهتماماً خاصاً من جانب المعلمين في مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويجدر القول بأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم طلاب

صعوبات التعلم هم الأكثر حاجة لتوظيف الدافعية في التعلم من التلاميذ العاديين، ويمكن رد هذه الحاجة إلى اعتبارات منها أن ذوي الاحتياجات الخاصة يفتقرون للدوافع وخصوصاً الخارجية منها، والتي يحتاجون إليها في تحسين صورتهم أمام الآخرين في كسب ودهم وتحسين اتجاهاتهم.

كما أن نقص الدافعية عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يؤثر في أداء المعلمين وربما تزايد شعورهم بالإحباط (بطرس، 2008).

إذ وجد الزبيدي الوارد في (مسعود، 2012) أن على معلمي التربية الخاصة مسؤولية إضافية في استخدام الأساليب الملائمة لتنمية دافعية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو التعلم، وذلك باتباع أساليب تنظيم البيئة الصفية بشكل جذاب واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحفيز التعلم مثل استراتيجية التعلم الفردي والتعلم التعاوني واستراتيجية تعلم الأقران، وأن تكون توقعات المعلم من الطلبة موضوعية، أي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، واستخدام التغذية الراجعة Feedback لتعريف الطلبة بنتائجهم الإيجابية، واستخدام المعززات والحوافز لتدعيم النتائج الإيجابية للتعلم، واستخدام أساليب ملائمة للتعزيز، والتنويع في استخدام أساليب التدريس، واستخدام حماس المعلم لتحفيز التلاميذ واستخدام استجابات الطلبة الإيجابية لمحفزات التعلم.

فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في الدافعية، وقلق حول قدراتهم الحالية، وغالباً ما يعزون مشكلاتهم إلى عوامل خارجية وليس العوامل داخلية، وتعاني هذه الفئة نزعة التوقعات السلبية لأنهم يعتقدون أنهم مهما حاولوا إنجاز عمل ما فإنهم في النهاية يتوقعون الفشل (Ganson, Kenny & Chang, 2003).

وأوضح الباحثون كثير من المؤشرات السلوكية، والتي يتفق معظم المعلمون على ملاحظتها لدى ذوي صعوبات التعلم والتي تكمن في افتقارهم لنجاح وتوقع الفشل، واتباع عادات تعليمية خاطئة، وانخفاض عتبة الإحباط والشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالنفس، والإحساس بالعجز، وقلة المثابرة، وخاصة عندما يواجهون موضوعات صعبة، كما أنهم يفتقرون إلى تحمل مسؤوليات النجاح والفشل الأكاديمي بأقرانهم العاديين، فإن مثل هذه المؤشرات السلوكية ترتبط ارتباط مباشراً بالعزو السببي للنجاح والفشل لدى هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (شلبي، 2008).

يعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافعية حسب منظور الفرد وإدراك الفرد، وعزوه لأسباب نجاحه وفشله لخصائص ثابتة غير قابلة للتغير مثل القدرة يؤدي إلى ثبات نسبي في توقعاته اللاحقة في النجاح والفشل، في حين لا يكون هنالك ثبات نسبي في التوقعات اللاحقة لدى الفرد إذا كانت الأسباب التي يعزو إليها نجاحه وفشله غير ثابتة وغير مستقره. وإن منخفضي مفهوم الذات من طلبة صعوبات التعلم يعزون فشلهم إلى نقص القدرة، وأيضاً ممن يعانون من المشكلات الشخصية والأسرية والاجتماعية والمدرسية يعزون أسباب فشلهم إلى ضعف القدرة وضعف المهمة وسوء الحظ والاتجاهات السلبية للمعلم (عبدون ومصطفى، 1996).

وتقدم نظرية العزو السببي تفسيراً معرفياً لدافعية التعلم من تساؤلات الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله أي يرتبط العزو السببي بإدراك الفرد أي العوامل هي المسؤولة عن نجاحه أو فشله في المهام المختلفة، كالعوامل الداخلية المتعلقة بالفرد كالقدرة والجهد، أو العوامل الخارجية المتعلقة بالظروف كالحظ والصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة الآخرين أو صعوبة المهمة، تلك التفسيرات إذا اتسمت في الثبات النسبي مع تكرار المواقف فإنها تؤثر في أداء الأفراد في مواقف الإنجاز اللاحقة (البهي وشلبي وعبد السميع، 1998).

قام (Dev,1996) بدراسة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حول الدافعية الداخلية من خلال الممارسات الهادفة التي تعزز، وقياس الدافعية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وبحسب هذه الدراسات فإن تحسن الاستعداد لدى الطالب يتزايد عندما تكون الدافعية للتعلم داخلية من قبله، بدلاً من كونها خارجية، فالدافعية الداخلية ترتبط بشكل كبير بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد بين أن تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تعليل أدائهم الناجح بجهودهم الخاصة بدلاً من العوامل الخارجية، مثل الحظ، يمكن أن يؤدي إلى ظهور فروق ذات دلالة تتعلق بمستوى دافعيتهم الداخلية للتعلم، وفي حين أن هؤلاء الأفراد لا يعزون نجاحاتهم وفشلهم على جهودهم، فإنه يستنتج إلى وجود حاجة لإدراج النظريات، وفي برامج التدخل وتدريب الطلبة على ربط نجاحهم بقدراتهم وجهودهم.

ولمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم (LD) على تحقيق النجاح في المدرسة فإنه من اللازم أن نختبر المجالات ذات العلاقة بالدافعية الأكاديمية الداخلية (mills.1991).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

تعد صعوبات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، فالإخفاق في التحصيل الدراسي يعكس مؤشراً على وجود صعوبات تعلم عند الأفراد، يمكن توضيح الصعوبات الأكاديمية في الآتي:

أ. صعوبات القراءة:

تعد القراءة نافذة أساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات، لأنها تمثل نشاطاً عقلياً يتضمن الفهم والتحليل، أي لا تقتصر على فك الرموز أو التعرف على الكلمات والنطق بها بشكل صحيح فقط ولا يمكن للفرد أن ينجح في الميادين الأخرى بلا قدرة قرائية (الظاهر، 2004).

مفهوم صعوبات القراءة:

يشتمل مفهوم صعوبات القراءة على عدة تعاريف يمكن عرضها كالآتي:

يعرفها الزيات (1998) صعوبات القراءة بأنها صعوبة بالغة تتجسد في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم للفرد في صيغة مطبوعة، وأن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يكونوا أذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى.

وحسب ما عرفها الشيخ (2001) بأنها ضعف التلاميذ في مهارات القراءة من حيث التعرف على المفردات ونطقها وفهمها وفهم الجمل والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية.

مظاهر صعوبات القراءة:

ويشير دراركه (2007) إلى أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في عمليات القراءة وتتمثل في المظاهر الآتية:

1. حذف بعض الكلمات أو أجزاء منها فمثلاً عبارة (ذهبت للسوق) فقد يقرأها (ذهب للسوق) في هذا المثال لقد حذف حرف التاء من كلمة (ذهبت).

2. إضافة بعض الكلمات إلى الجمل أو بعض الأحرف الغير موجودة في النص الأصلي، فمثلاً عند قراءة المثال السابق (ذهبت للسوق) فقد يقراها (ذهبت للسوق لأشتري) ففي هذا المثال قد أضاف كلمة خارج النص الأصلي وهي (لأشتري).
3. قد يبدل بعض الكلمات بالأحرف، وتكون هذه الكلمات ذات صلة بالكلمة المبدلة في المعنى فمثلاً عند الطلب من الطالب قراءة كلمة (تحت) فقد يقرأها (أسفل) فهنا بدل كلمة (تحت) بـ (أسفل) ولكن تعطي معنى متقارب.
4. قراءة الجمل بطريقة بطيئة وقد يقرأها بسرعة ولكن غير واضحة.
5. أحياناً يقلب الأحرف ويبدلها أو يقرأ الكلمات بشكل معكوس فمثلاً قد يطلب منه قراءة كلمة (سبح) فيقرأها (حبس).
6. قد يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.
7. قد يخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة.
8. يستخدم الأصابع في متابعة المادة التي يقرأها.
9. قد يرتب الأحرف ترتيباً مقلوباً أو يقرأها من الخلف إلى الأمام.

العوامل المسهمة في صعوبات القراءة:

هنالك مجموعة من العوامل المساهمة في صعوبات القراءة كما أشارت إليها إبراهيم (2010) وهي كالآتي:

أولاً: العوامل الجسمية:

ومن مظاهر العوامل الجسمية المسهمة في صعوبات القراءة كما يلي:

1. العيوب البصرية:

إن ضعف البصر من الأسباب المؤدية إلى إحداث صعوبات في عمليات القراءة، فعملية القراءة تتطلب إدراك الرموز المكتوبة وهذه المهارة مرتبطة في الإبصار، ويمكن للمعلم اكتشاف التلميذ الذي يعاني من ضعف البصر من خلال وضع الكتاب قريباً من الوجه أو تحريك الرأس أثناء القراءة كثيراً.

2. العيوب السمعية:

إن الإدراك السمعي مهم المتعلم، ومن المسلم به أن اكتساب اللغة ومفرداتها يتم عن طريق الاستماع، وأن أي قصور سمعي يعتري التلميذ سوف تقف عائقاً وتحد من قدراته القرائية.

ثانياً: العوامل البيئية:

إن الظروف الأسرية التي يعيش فيها التلميذ لها أثراً كبيراً على استنهاض تحصيله الدراسي واتجاهاته وميوله بشكل عام، وعلى القراءة بوجه خاص وتعد قلة الكتب في المنزل وندرة سماع الأطفال إلى آبائهم وهم يقرؤون وتدني المستوى التعليمي للوالدين وتدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، من العوامل الأسرية المرتبطة بتدني الأداء القرائي.

ثالثاً: العوامل التربوية:

وهي مهمة جداً وتتضمن العوامل التربوية جوانب عديدة تتضمن المعلم من حيث الأساليب التي يتبعها في طرق التدريس والمنهاج فقد يكون المنهاج طويلاً ليستنفذ جهد المعلم ووقته مما لا يتيح له مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وطريقة التدريس فقد ترجع إلى أن تكون غير ملائمة، فضلاً عن عدم تنوع طرق التدريس مما يؤدي إلى الملل وانصراف التلاميذ عن الدرس والجانب الآخر هو النقص في معلومات البحث إذ إن نقص المعلومات التي يحتاجها المعلم عن تعليم القراءة للتلاميذ بصورة جيدة يعد عاملاً مؤثراً في عملية التدريس وعلى قدرة التلاميذ على القراءة.

تشخيص صعوبات القراءة:

أوضح الظاهر (2004) أن هناك ثلاثة مستويات مرتبطة بتشخيص صعوبات القراءة وهي:

أ. مستوى التشخيص العام:

في هذا المستوى يتم مقارنة أداء التلميذ بمستوى أداء أقرانه وذلك بالاستعانة باختبارات قرائية، بالإضافة إلى قياس قدرة المتعلمين العقلية بواسطة اختيارات الذكاء المناسبة، وأيضاً يتم الاستعانة بالاختبارات التي تقيس مستوى التحصيل العام وفي هذا المستوى يتم معرفة الفروق بين المتعلمين.

ب. مستوى التشخيص التحليلي:

يتم في هذا المستوى تحليل عملية القراءة إلى مهاراتها النوعية، لمعرفة نوع الصعوبة التي يعاني فيها المتعلم، هل هي في التعرف على المفردات، أو الفهم، أو اتباع التعليمات، أو اختيار كلمات في السياق أو اتباع التعليمات.

ج. مستوى دراسة الحالة:

يستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة ومتعددة الاتجاهات، وفي هذا المستوى يتم عمل اختبارات تشخيصية دقيقة، وتكون في صورة فردية ويكون هدفها التعرف بدقة على الصعوبات التي يعاني منها المتعلم.

علاج صعوبات القراءة:

فقد ذكر الوقفي (1999) طريقة غريسس فيرنالد في علاج صعوبات القراءة بالنقاط الآتية:

1. إخبار المتعلم بأنك ستتعامل معه بطريقة معينة لتعليمه قراءة الكلمات.
2. الطلب من المتعلم اختيار كلمة لا يستطيع قراءتها ويرغب في تعلمها.
3. الحرص عندما تكتب كلمة أن يكون الطفل قريب منك بحيث يراقبك وأنت تكتبها وتنطقها، ثم النطق بالكلمة ثانية محركاً إصبعك ببطء تحت الكلمة متزامناً مع حركة الأصبع وموقع الحرف والصوت للكلمة.
4. اجعل المتعلم يستمر في تتبعه للكلمة إلى أن يعتقد بأنه يصبح قادراً على كتابة الكلمة من الذاكرة.
5. عندما تشعر بأن المتعلم مستعد أبعد النموذج واجعله يكتب الكلمة من الذاكرة ناطقاً بها وهو يقوم بكتابتها.
6. حفظ الكلمة بعد إتقانها، يقوم المتعلم في وضع الكلمة في بنك المعلومات الخاص به.
7. الطلب من المتعلم كتابة الكلمة التي تعلمها، والنطق بها بعد مرور فترة زمنية بحوالي (24) ساعة لغرض تثبيتها في الذاكرة.

ب. صعوبات الكتابة:

مفهوم صعوبات تعلم الكتابة:

سنقوم هنا بعرض التعريفات التي حددت مفهوم صعوبات الكتابة والتي منها:

تعريف هوي وجريج (Hoy & Greeg, 1994) لصعوبات تعلم الكتابة وتعني: فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز، والتي تعني بشكل صحيح قدرة التلميذ على تهجئة الكلمات.

ويشير الروسان (1998) إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب بمستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.

مظاهر صعوبات الكتابة:

ويشير جونز (Jones, 1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة تظهر لديهم الخصائص التالية:

الكتابة غير مقروءة بشكل عام على الرغم إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.

عدم الثبات أو الاتساق فالكتابة خليط من أنواع مختلفة من الخطوط.

الحروف والكلمات غير مكتملة.

المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.

القبض على القلم بطريقة غير عادية.

التحدث إلى النفس أثناء الكتابة.

عملية الكتابة بطيئة.

العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم الكتابة:

تشير الكثير من البحوث والدراسات إلى أن صعوبة الكتابة تتأثر بعدة عوامل مسببة لها يوردها (بطرس، 2008) بالآتي:

1. **اضطرابات البطء الحركي:** يتطلب تعلم الكتابة القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة، وضبط وضع الجسم والتحكم في مركز الرأس والذراعين واليدين والأصابع

من أجل القدرة على مسك القلم بالطريقة السليمة. فإن أي عجز حركي سوف يعطل سهولة وتطور النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية.

2. **اضطرابات الإدراك البصري:** من أجل تسهيل تعلم الكتابة لا بد للطفل من اكتساب مهارة القدرة على التمييز بصرياً بين التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء والكلمات والحروف والأعداد أي معرفة الاختلاف بين الحرف (ح، ع) على سبيل المثال.
3. **استخدام اليد اليسرى:** إن استخدام اليد اليسرى لا تؤدي إلى صعوبات كتابة ولكن ما يسبب هو طريقة التدريس في تزويد الطفل بأن يستخدم يده اليسرى بشكل سليم في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى.

تشخيص صعوبات الكتابة:

أشار (الزيات، 2002) إلى المهارات الأساسية اللازمة لعملية الكتابة، والتي يحبب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تشخيص الصعوبات المرتبطة بها وتتلخص فيما يلي:

1. قدرة التلميذ على التحكم في العضلات الداخلية الدقيقة لليد والأصابع.
2. التكامل البصري الحركي الذي يعكس القدرة على التآزر البصري الحركي، لكل من حركة اليد والأصابع.
3. القدرة على مسك أدوات الكتابة، حيث تعكس القدرة على التآزر الحركي النفسي العصبي.

الاتجاهات المعاصرة في مجال علاج صعوبات تعلم الكتابة:

ويذكر كيرك وكالفانت (1988) عدداً من الإجراءات التي صممت لعلاج صعوبات تعلم الكتابة والتي منها:

1. استخدام الأسلوب الحركي والحسي الحركي في الكتابة بغرض إنتاج الحروف والكلمات بشكل ألي دون تحكم بصري.
2. تحسين الإدراك البصري من أجل التغلب على صعوبات التعرف على الكلمة ككل.
3. تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، عن طريق إعادة تخيل الحروف والكلمات.

4. تعليم الحروف بشكل منفصل من خلال التدريب المركز من أجل القدرة على صياغة الكتابة.
5. التمرين المستمر على الكتابة الصحيحة يساعد الطفل على كتابة الحروف بشكل سليم وسريع.

الصعوبات الخاصة بالعمليات الحسابية:

تظهر الصعوبة في عجز التلميذ التعامل مع الأرقام، والعمليات الحسابية والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية أو استخدام المصطلحات والرموز.

تعريف صعوبات الحساب:

يرى الزيات (1998) أنها مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في الحالات الآتية:

1. الفهم الحسابي، والاستدلال العددي، والرياضي.
2. استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.
3. إجراء ومعالجة العمليات الحسابية.

وقد صنفت سلوكيات أطفال ذوي صعوبات التعلم الحساب إلى خمسة فئات رئيسية هي (حافظ، 2000):

1. صعوبة الحساب اللفظية: وهي التي تعرض المصطلحات الرياضية بشكل لفظي أو عرضها شفوياً.
2. صعوبة الحساب اللغوية: وهي الصعوبات التي يواجهها الطلبة في قراءة الرموز الرياضية والأرقام والمصطلحات الرياضية.
3. صعوبة الحساب العيانية: وهي الصعوبات التي تتطلب من الطلبة التعامل مع الموضوعات الرياضية الحقيقية.
4. صعوبات الحساب الكتابية: وهي الصعوبات التي يواجهها الطلبة في كتابة المسائل والرموز الرياضية.
5. صعوبات الحساب المجردة: وهي الصعوبات التي تتطلب إجراء القوانين وتطبيقها واستخدام النظريات الرياضية.

مظاهر صعوبات الرياضات:

تتعدد مظاهر التعلم عند الطلبة في العمليات الحسابية في الآتي (البطاينة وآخرون، 2005):

1. صعوبة الربط بين الرقم ورمزه، فعندما يطلب من الطالب كتابة الرقم (7) يكتب الرقم (6).
2. صعوبة كتابة اتجاه الأرقام، فمثلاً حينما يطلب من الطالب كتابة الرقم (٩) فيكتبه (P).
3. عدم التمييز بين الأرقام التي بينها تشابه في الاتجاهات، مثل (٦) ورقم (٢) ورقم (٨) ورقم (٧).
4. صعوبة في قراءة وكتابة الأرقام فيتم عكسها فمثلاً قد يقرأ الرقم (45) ولكنه (54).
5. صعوبات في تمييز الأشكال الهندسية كالمربع والمثلث والمستطيل.
6. صعوبة في العد وفي ترتيب الأعداد، فعندما يطلب منه قراءة العدد من (1) إلى العدد (10) فيقوم في العد مثلاً هكذا (7،4،2،1،....الخ).
7. صعوبات في إجراء العمليات الأساسية كالجمع والطرح والقسمة والضرب.

أسباب صعوبات الحساب:

وأرجع الأمين (2001) أسباب صعوبات تعلم الحساب إلى ما يلي:

1. **الأسباب الحسية:**

قصور الانتباه البصري والسمعي يجعل الطالب يفشل في الأداء الجيد، فالطالب الذي يعاني من ضعف الرؤية البصرية قد يفشل في فهم المفاهيم والأساسيات الرياضية، والذي يعاني من ضعف السمع قد يبدو غير منتبه.

2. **نواحي القصور العقلي:**

وتتمثل في نقص القدرة على الفهم، والانتباه، وضعف الذاكرة، والنسيان.

3. **الأسباب النفسية:**

إن الطالب الذي يعاني من الخوف والقلق وضعف القدرة على التكيف في التعامل مع المدرسين والزملاء، يؤثر سلباً على قدرته على التعلم داخل الغرفة الصفية.

4. الأسباب الدافعية:

إن خبرات الفشل في تعلم الرياضيات، يؤثر بدوره في نقص الدافعية لدى الطالب.

5. صعوبات القراءة:

إن ضعف القدرة على القراءة، والقراءة بشكل عام تؤثر في الحساب، وفي فهم الألفاظ، الموجودة بالمسألة الرياضية، حيثُ أن الكفاءة في اللغة والقدرة اللفظية ذات تأثير مهم على الإنجاز الحسابي.

مبادئ التعليم العلاجي لصعوبات الرياضيات:

هناك عدة أساليب والتي تفيد في تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم أوجزها الوفقي (2003) بالآتي:

1. وضوح الهدف:

إن وضوح الهدف بدوره يساعد الطلاب على أن يعرفوا ما هو متوقع منهم أن يفعلوه، ويتصل بهذا المبدأ التأكد من فهم الطلبة للمقصود رياضياً بالكلمات الواردة في المسألة أو التمرين، وكذلك معنى الرموز الرياضية.

2. تعليم مفهوم أو مهارة جديدة واحدة:

التركيز على تعليم مفهوم جديد أو مهارة جديدة إلى درجة الإتقان، قبل تقديم معلومات إضافية أخرى جديدة، بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، وتتبع أهمية هذا الأمر بأنه يسهل تشخيص أخطاء الطالب عند تعليم مفهوم واحد من ناحية عزو الخطأ إلى المفهوم الذي تعلمه مؤخراً.

3. الانتقال من المادي إلى المجرد:

يبدأ تفاعل الطلبة في تعلم مهارة جديدة عندما يكون هنالك شروحات واضحة من شأنها أن تسهل معرفة المقصود بالألفاظ الرياضية الواردة في الدرس.

4. مراقبة التقدم والتغذية الراجعة الفعالة:

وضع إشارات بيانية توضح للطلاب مدى تقدمهم في إتقان المهارات الحسابية، وتقديم التغذية الراجعة بشكل فوري في حال تصويب الأخطاء يعظم ويحسن أداء

الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي حال أنه لم تصحح تلك الأخطاء، يمكن أن يكرروا الاستجابة لنفس الخطأ ويصبح من الصعب تصويب تلك الاستجابة.

5. بناء اتجاه إيجابي نحو الرياضيات:

إشعار الطالب بالثقة في قدراته، وإشعاره بالتوقعات الإيجابية لنجاح تعلم الرياضيات كل ذلك له أهمية في الجانب الانفعالي في تعلم الرياضيات.

2.2 الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

من الدراسات التي تخصصت في موضوع الدافعية دراسة قطامي (2000) والتي هدفت إلى تقصي أثر كل من: الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى، تألفت عينة الدراسة من (324) طالباً وطالبة منهم (204) طالباً و (120) طالبة من منطقة الأغوار الوسطى التعليمية في الأردن.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الأغوار الوسطى كان أقل من المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على متغيرات الدراسة، إذ حققت الإناث درجة أعلى من الذكور في مستوى الدافعية.

وكما أجرت بابكر (2010) دراسة حول الدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بلغت (350) طالباً وطالبة من ثمان وعشرين مدرسة حكومية وخاصة، وتم استخدام استبانة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس العاصمة في المرحلة الثانوية.

وأظهرت النتائج تأثير عناصر الدافعية في التحصيل الدراسي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تؤثر سلباً على التحصيل لدى الطلاب تعتمد على عناصر الدافعية كما كشفت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب ذوي الدافعية المتدنية على التحصيل وهذا يدل على غياب دور أولياء الأمور في تزويد الطلاب أثناء تربيتهم بدوافع إيجابية تساهم في رفع معدلات تحصيلهم الدراسي.

أما دراسة العلوان والعطيات (2010) والتي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة معان في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (111) طالبة وطالبة (62) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع و (49) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

كما أجرت بخش (1996) دراسة بعنوان العلاقة بين الدافعية والتحصيل في مادة العلوم لتلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

وتكونت العينة من تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة، وبلغ عدد العينة (260) تلميذة من تلميذات الصف الثالث من المرحلة المتوسطة.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة والتلميذات ذوات الدافعية المنخفضة في التحصيل في العلوم لصالح التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة، ووجود ارتباط دال إحصائياً بين دافعية التحصيل في العلوم لدى التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة والتلميذات ذوات الدافعية المنخفضة، ووجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الدافعية والتحصيل في العلوم لدى عينة البحث ككل.

أجرت كل من دودين وجروان (2012) دراسة بعنوان أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (180) طالباً وطالبة، منهم (90) طالباً من الطلبة المسرعين و (90) طالب من الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 05.5$) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 05.5$) في

مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس، لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 05.5$) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

الدراسات الأجنبية:

بحث تشان (Chan،1994) العلاقة بين الدافعية وقدرات ما وراء المعرفة والتحصيل في مراحل عمرية مختلفة (15– 25) سنة، تكونت عينة الدراسة من (338) طالباً وطالبة، أشارت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائياً للجنس على متغيرات الدراسة، وارتباط دال إحصائياً بين الدافعية والتحصيل الدراسي.

درس جوتفريد (Gottfried, 1995) العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية، تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد كشفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

هدفت دراسة زاير و ولف (Zayer & wolf, 2010) إلى الكشف بين الجنس والدافعية لتعلم العلوم، تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الجنس والدافعية لتعلم العلوم، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية عالية بين الطلبة مرتفعي التحصيل ودافعيتهم لتعلم العلوم.

وأجرى واجمان (wagman, 1988) دراسة للتحقق مما إذا كان أداء الطلبة منخفضي التحصيل والقدرة على التعلم يختلف عن أداء الطلبة مرتفعي التحصيل، والتعرف على أسباب الدافعية للنجاح والفشل في مواد الحساب والقراءة. وتكونت عينة هذه الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المدارس الأساسية، ومن الصف الثالث إلى الصف السادس الأساسي.

وأشارت النتائج إلى أن متغير التحصيل الدراسي لدى الطلبة من أهم العوامل التي تنبأت بدافعيتهم، كما صنفت الدراسة غير القادرين على التعلم بأنهم أكثر انخفاضاً في دافعيتهم مما يقلل من أدائهم التحصيلي، كما أنهم ينسبون خبرات الفشل

إلى ضعف القدرة المرتبطة بالدافعية للتعلم، كما لم تتوصل الدراسة إلى فروقات ذات دلالة تعزى للجنس أو الصف، كما أبرزت الدراسة إلى أن العلاقة بين التحصيل والدافعية للتعلم ليست ذات اتجاه واحد ولكنها متبادلة.

بناءاً على ما تم دراسته في البحوث والدراسات السابقة، نجد أن هذه الدراسة تأخذ الجانب التراكمي كسمة من سمات العلم والبحث العلمي من حيث أن الدراسات السابقة تناولت الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين والمتفوقين وتأتي هذه الدراسة لتكمل ذلك الجزء من التوزيع الطبيعي والمتعلق بطلبة صعوبات التعلم الذي يقع على الجهة اليسرى من ذلك التوزيع الأمر الذي من شأنه أن يعطي تصوراً كاملاً لمتغير الدافعية على مستويات التوزيع الطبيعي والمتعلق بتقسيم متصل التوزيع تبعاً للقدرات العقلية للطلبة.

الفصل الثالث
منهجية الدراسة

يناقش هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، والتي تتضمن منهج الدراسة المستخدم، وكذلك وصفاً لخصائص مجتمع الدراسة، وكيفية اختيار عينة الدراسة، إضافة لوصف أداة الدراسة التي استخدمت لجمع البيانات من حيث بنائها وتحكيمها وتقدير الخصائص السيكومترية لها (صدقها وثباتها) وأيضاً الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات الدراسة من أجل الإجابة عن أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

1.3 منهجية البحث:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها والتساؤلات التي نحاول الإجابة عنها؛ حيث يحاول البحث وصف واقع دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم. لذا اعتمد البحث على المنهج الوصفي بشقيه الوصفي التحليلي والارتباطي، ويبين (Gay, 1991) أن البحوث الارتباطية تقع ضمن البحوث الوصفية أحياناً لأنها تصف الظاهرة من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، إضافة لاعتماد المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع دافعية التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي من أجل الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بذلك.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر في لواء المزار الجنوبي من الجنسين، للعام الدراسي (2015/2014) والبالغ عددهم (351) طالباً وطالبة (حسب إحصائيات قسم التخطيط بمديرية التربية والتعليم/ لواء المزار الجنوبي). والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
الذكور	**206**	**%59**
الإناث	**145**	**%41**
المجموع	**351**	**%100**

يتبين من الجدول (1) أن (59%) من أفراد مجتمع الدراسة من الذكور في حين أن (41%) من أفراد مجتمع الدراسة من الإناث. مما يشير إلى أن المجتمع بناءً على هذه النسب يتكون من طبقتين حسب النوع الاجتماعي موضوع الاهتمام في هذه الدراسة.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية بالاعتماد على توزيع خصائص أفراد الدراسة تبعاً للمتغير المستقل التصنيفي النوع الاجتماعي، تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقتين، طبقة تتعلق بالذكور (الطلاب) وطبقة أخرى تتعلق بالإناث (الطالبات)، وتم تحديد نسبة تمثل كل طبقة في عينة الدراسة، وبعدما تم تحديد حجم العينة والبالغ (210) طالباً وطالبة بما يُشكل نسبة مقدارها (60%) من مجتمع الدراسة وتم الاختيار وتم بالاعتماد على أسلوب العينة العشوائية البسيطة اختيار عدد الأفراد المحدد من كل طبقة حسب ما يبينه الجدول (2). ويشير أبو علام (2004) إلى أن قيمة الخطأ المعياري في تمثيل العينة لخصائص المجتمع المستهدف تقل بشكل كبير جداً عندما تصل نسبة الاختيار من المجتمع (50%) فما فوق، مما يجعل فرصة الوقوع في الخطأ من النوع الأول قليلة.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
الذكور	123	%59
الإناث	87	%41
المجموع	210	%100

يتبين من الجدول (2) أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور في عينة الدراسة (59%) في حين بلغت نسبة الإناث (41%) بما يتناسب مع حجم كل طبقة في المجتمع.

4.3 أداة الدراسة:

يعد مقياس دافعية التعلم هو الأداة المناسبة لظروف الدراسة الحالية، وقد أُعتمد عليه في جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد مرّ تطوير المقياس بالخطوات المنهجية الآتية:

أولاً: تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دافعية التعلم ومنها:

1. دراسة (دودين وجروان 2012) بعنوان: "أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن". وقد استخدم الباحثين لتحقيق أهداف دراستهما، مقياس الدافعية للتعلم الذي تم بناءه من قبل الباحثين، ويتعلق بقياس دافعية الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا. وتم استخراج صدق المقياس وثباته وتضمن المقياس مجالين هما: مجال الدافعية الداخلية ومجال الدافعية الخارجية.
2. دراسة الغرايبة (1996) بعنوان: "اثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا" حيث طوّرت الباحثة أداة قياس تمثلت في استبانة تهدف لقياس الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتضمنت الاستبانة ثلاثة

أبعاد: البعد الانفعالي والبعد الأسري، كما تم التحقق من الدلالات السيكومترية للاستبيان.

3. دراسة قطامي (1993) بعنوان: "الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان". حيث عرّب الباحث مقياس كوزيكي وانتوستك (Kozeki & Entwistle) من أجل تحقيق أهداف دراسته وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المعرّب ويتضمن المقياس ثلاثة مجالات: المجال العاطفي والمجال المعرفي وأخيراً المجال الخُلقي.

ثانياً: بعد مراجعة فقرات المقاييس آنفة الذكر والدراسات العلمية المرتبطة بموضوع الدافعية للتعلم تمكن الباحث من جمع (45) فقرة موزعة على مجالين هما:

مجال الدافعية الخارجية ومجال الدافعية الداخلية، حيث تضمن مجال الدافعية الخارجية (20) فقرة، في حين تضمن مجال الدافعية الداخلية (25) فقرة.

ثالثاً: عرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من (45) فقرة إلى مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد النفسي والتربوي والتربية الخاصة. حول درجة انتماء الفقرة إلى المجال التي وضعت لقياسه، وكذلك حول الصياغة اللغوية للفقرات من حيث وضوحها أو عدمه، وبناءً على ما اقترحه المحكمون من ملاحظات تم إدخال التعديلات على المقياس وحذف بعض الفقرات التي أشاروا إليها وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (40) فقرة موزعة على المجالين (18) فقرة تتعلق بالمجال المرتبط بالدافعية الخارجية، (22) فقرة تتعلق بالمجال المرتبط بالدافعية الداخلية والملحق (ب) الصورة النهائية.

رابعاً: بعد صياغة فقرات المقياس في ضوء الخطوة السابقة، قام الباحث بإعداد تعليمات أداة الدراسة واعتماد سُلم القياس (موافق بشدة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، معارض، معارض بشدة).

كما يوضحها الملحق (أ)

صدق مقياس دافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم:

أ. الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد النفسي، والتربوي والتربية الخاصة بجامعة مؤتة، وبين الملحق (ج) أسماء المحكمين، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم حذف (5) فقرات والتي اتفق على (80%) فأكثر من عدد المحكمين، كما تم تعديل (9) فقرات. وبذلك أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (40) فقرة والملحق (ب) يوضح ذلك.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، طبقت ميدانياً على عينة استطلاعية قوامها (30) طالب خارج عينة الدراسة بواقع (18) طالبة و (12) طالبة، وعلى ضوء بيانات العينة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (3).

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.40	14	0.43	27	0.56
2	0.36	15	0.51	28	0.34
3	0.34	16	0.48	29	0.41
4	0.41	17	0.54	30	0.38
5	0.39	18	0.34	31	0.34
6	0.53	19	0.39	32	0.44
7	0.37	20	0.38	33	0.38
8	0.41	21	0.35	34	0.54
9	0.41	22	0.44	35	0.42
10	0.52	23	0.39	36	0.53
11	0.37	24	0.54	37	0.41
12	0.45	25	0.44	38	0.53
13	0.31	26	0.52	39	0.35

0.41	40

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجال الذي تنتمي إليه الفقرة تراوحت ما بين (0.31) و (0.56) وجميعها موجبة، مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين المجال والفقرات، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) الأمر الذي يدلل على صدق المقياس.

ثبات مقياس الدراسة:

تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية بلغ قوامها (30) فرد خارج عينة الدراسة بواقع (18) طالب و (12) طالبة وتم تقدير معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا الاتساق الداخلي للفقرات وبلغ تقدير قيمة الثبات للمقياس الكلي (0.79) وبلغت للمجال المتعلق بالدافعية الخارجية (0.851) وبعدد الفقرات (18) فقرة. والمجال المتعلق بفقرات الدافعية الداخلية (0.6) بعدد فقرات (22) فقرة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات فيما يتعلق بالمقاييس النفسية التي تقيس السمات النفسية مثل الدافعية والميول والاتجاهات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1. تم الحصول على الموافقة لتطبيق أداة الدراسة من قبل الجهات المحققة والملحق (s) بين ذلك.
2. تم تطبيق المقياس من قبل الباحث على عينة الدراسة إذ تم قراءة التعليمات وتوضيحها، وقراءة الفقرات بصوت عالي وتوضيح كل فقرة للمفحوصين، وتم الإجابة عن الاستفسارات التي يطلبها الطلبة، فيما يخص كيفية الإجابة وتوضيح بعض الفقرات. وتم إعلامهم أن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وإن هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

7.3 المعالجات الإحصائية ومبررات الاستخدام لها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها بتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات على البرنامج، فرمز في الفقرات الإيجابية للاستجابة (أوافق بشدة) بالعدد (5) و (أوافق) بالعدد (4) و (أوافق بدرجة متوسطة) بالعدد (3)، (لا أوافق) بالعدد (2)، و (لا أوافق بشده) بالعدد (1)، وتم عكس هذه الاستجابات في الفقرات السلبية، وتم تحديد محكات التفسير للدرجات على المقياس تبعاً لسلم الإجابة على الفقرة كما يلي:

1. المدى لدرجة الاستجابة لكل فقرة = 5−1=4
2. طول الفئة لكل درجة هو = المدى ÷ عدد الفئات

= 4 ÷ 5 = 0.8

3. المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات مقياس الدراسة لتحديد درجة الموافقة وذلك وفقاً للجدول الآتي:

الجدول (4)

محكات التفسير للدرجات على المقياس تبعاً لسلم الإجابة على الفقرات

	درجة الموافقة				
	أوافق بشدة	**أوافق**	**أوافق بدرجة متوسطة**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
المتوسط الحسابي	**5 - 4.21**	**4.20 – 3.41**	**3.40 – 2.61**	**2.60 – 1.81**	**1.80 – 1**

أما عن المعالجات الإحصائية، فقد تم استخدام الإحصائيات الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية.
2. معامل ارتباط بونيت باي سيرل.
3. معادلة كرونباخ ألفا الاتساق الداخلي للفقرات.
4. اختيار شابيروليك (shappiro wilk) لفحص اعتدالية التوزيع الطبيعي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات النوعي الاجتماعي.
5. اختيار (ت) للعينات المستقلة.

6. تحليل الانحدار باستخدام أسلوب الخطوة المتدرجة (stepwise).

مبررات استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك لفحص دلالة الفروق في متوسطات دافعية التعلم ومتوسطات تحصيل الطلبة تبعاً للنوع الاجتماعي، وفيما يلي المبررات لاستخدام هذا الإحصائي:

أولاً: عندما يتضمن التصميم المتعلق بالدراسة بأكثر من متغير تابع، عندها يكون التحليل الأنسب هو تحليل التباين متعدد المتغيرات (Multivanate analysis of variance (MANOVA) شريطة أن يكون هناك ارتباط متوسط القوة (Moderate Correlation Coefficients) بين تلك المتغيرات التابعة، وتتراوح قيم معاملات الارتباط متوسطة القوة بين (0.35 – 0.65) (النبهان، 2014).

وعند حساب قيم الارتباط بين قيم متغير الدافعية الخارجية وقيم متغير الدافعية الخارجية بلغ قيمة معامل الارتباط (0.227) وهي قيمة ضعيفة حسب المحك السابق وعليه سيتم تحليل كل متغير تابع على حده مما يبرر استخدام اختيار (ت) للعينات المستقلة.

ثانياً: الكشف عن اعتدالية التوزيع: يُعد التأكد من توزيع البيانات طبيعياً أو غير طبيعي أمر في غاية الأهمية، وذلك لأنه يساعد في اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب (البارامتري في حالة البيانات التي تحقق افتراض اعتدالية التوزيع، أو اللابارمتري في حالة أن البيانات لا تحقق افتراض اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغير التابع تبعاً لمستويات المتغير المستقل التصنيفي، وتم اعتماد طريقتي شابيرو – ويلك (Shapiro– wilk) في فحص اعتدالية التوزيع (Test of normality). حيث يتم فحص الفرضية الصفرية التي تنص على أن توزيع بيانات المتغير التابع لا تختلف عن التوزيع الطبيعي، وقبول هذه الفرضية يعني أن افتراض التوزيع الطبيعي محقق. مما يبرر حجة استخدام الإحصائي المعلمي (البارامتري).

والجدول (5) يبين نتائج إحصائيات فحص اعتدالية التوزيع

جدول (5)

نتائج إحصائيات فحص اعتدالية التوزيع

المتغير التابع	النوع الاجتماعي	الإحصائي	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
دافعية خارجية	الطلاب	0.985	123	0.185
	الطالبات	0.982	87	0.090
دافعية الداخلية	الطلاب	0.985	123	0.189
	الطالبات	0.984	87	0.343

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (5) أن مستوى الدلالة الإحصائية لإحصائي شابيرو ويلك كانت أكبر من مستوى دلالة (0.05≥ α)، وبالتالي فإن القرار هو قبول الفرضية الصفرية والتي تفيد أن توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغير المستقل على المتغيرين التابعين (الدافعية الخارجية، الدافعية الداخلية) لا يختلف عن التوزيع الطبيعي، وعليه فإن البيانات تحقق افتراض اعتدالية التوزيع.

ثالثاً: الكشف عن تحقق افتراض تجانس التباين: والمقصود بتجانس المجموعات هو تساوي قيم التباين لمجموعات الدراسة على المتغير التابع. والتحقق من هذا الشرط ضروري في هذه الدراسة كون أن أحجام العينات تبعاً لمستويات المتغير المستقل التصنيفي النوع الاجتماعي غير متساوي (الطلاب= 123، الإناث = 87).

وتم استخدام اختبار ليفين لفحص تجانس التباين، والجدول (6) يبين نتائج اختبار (Levens Test Equality of variance) لتجانس التباين للمتغيرين التابعين (الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية).

جدول (6)

نتائج إحصائي اختبار ليفين لتجانس التباين

المتغير التابع	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الدافعية الخارجية	52.445	0.000
الدافعية الداخلية	5.675	0.018

تبين من الجدول (6) أن افتراض تجانس التباين غير محقق حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05 ≥ α) وعليه فإنه تم رفض الفرضية الصفرية التي

تُفيد بأنه بيانات استجابات الأفراد على المتغيرات التابعة تبعاً لمستويات المتغير المستقل التصنيفي (النوع الاجتماعي) غير متساوية.

وبناءاً على هذه النتيجة فإنه سيتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة تبعاً للصيغة الرياضية المسماة (Separate) وعدم استخدام صيغة اختبار (ت) للعينات المستقلة تبعاً للصيغة الرياضية المسماة (pooled) والتي تشير إلى التباين الموزون.

رابعاً: الاستقلالية: والمقصود بالاستقلالية أن مجموعتي الدراسة (الطلاب والطالبات) غير مترابطة، ويتحقق هذا الشرط إذا راعى الباحث العشوائية في عمليات المعاينة وتم تحقيق هذا الافتراض من خلال أسلوب المعاينة المعتمدة في هذه الدراسة والتي بناءً عليه تم اختيار أفراد عينة الدراسة وهو أسلوب العينة العشوائية الطبقية.

وأيضاً هذه مؤشرات تبرر استخدام أسلوب تحليل الانحدار للإجابة عن السؤال السادس. وهي النقطة الثانية والثالثة والرابعة من مبررات استخدام الإحصائي (ت) للعينات المستقلة.

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات ومناقشتها في ضوء كل من الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والخروج بالتوصيات لمناسبة استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى دافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مقياس دافعية التعلم الأكاديمي وأبعاده، والجدول (7) يبين النتائج الإحصائية الوصفية المتعلقة ببعد الدافعية الخارجية.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس دافعية التعلم الأكاديمي لبعد الدافعية الخارجية

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.08	.80	11	2.83	0.77
2	2.05	.81	12	2.69	0.78
3	3.09	0.810	13	2.85	0.86
4	3.43	0.756	14	2.87	0.88
5	2.70	0.988	15	2.73	0.87
6	2.79	0.98	16	2.71	0.75
7	3.47	0.708	17	2.67	0.77
8	3.90	0.771	18	3.35	0.982
9	3.48	0.825	الكلي	3.244	0.56
10	3.16	0.794			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (7) أن طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مديرية تربية لواء المزار الجنوبي لديهم دافعية تعلم خارجية متوسطة بشكل عام، إذ بلغ الوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الدافعية الخارجية للتعلم الأكاديمي (3.244) وبانحراف معياري (0.56) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة والذي يشير إلى خيار موافق بدرجة متوسطة على أداة الدراسة، أي أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يؤكدون على درجة ممارستهم للسلوكات الدالة على الدافعية الخارجية بدرجة متوسطة.

كما يتبين أن هناك تفاوت بين استجابات أفراد العينة على فقرات مجال الدافعية الخارجية للتعلم الأكاديمي، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم من (2.05) إلى (3.90) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة (موافق) والفئة الثانية (غير موافق) من فئات سُلم الإجابة على الفقرة، مما يشير إلى التفاوت في وجهة نظر الطلبة (عينة الدراسة) حول مستوى الدافعية الخارجية للتعلم لديهم.

وعند تفحص مضامين الفقرات التي تضمنها بُعد الدافعية الخارجية للتعليم، يمكن تقديم التفسير الذي يوضح النتائج الإحصائية المشار إليها في الجدول (7)، فنجد أن طبيعة أفراد عينة الدراسة وهم فئة خاصة من الطلبة لديهم صعوبات في التعلم تجعل من دافعيتهم الخارجية تتأثر بمجموعة من العوامل، فنجد أن عامل الإدارة المدرسية بما تتضمنه من قوانين وأنظمة وتعليمات تحاكي متطلبات الفئة العادية من الطلبة ولا تحاكي متطلبات فئة طلبة ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يقلل تحفيز الطلبة وتشجيعهم للعمل المدرسي، ومثال ذلك الشعور بالسعادة بالمدرسة والحرص على التقيد في السلوك الذي تتطلبه المدرسة، والحماس ونوعية القوانين المدرسية وشروط إعطاء المكافآت، كل هذه الظروف تحاكي وتناسب الطلبة العاديين وهم النسبة العالية بالمدرسة، ولا تحاكي ظروف الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك فإن عامل آخر يؤثر على الدافعية الخارجية للتعلم وهو المعلم، فنجد أن استجابات الطلبة تشير أن تأثير أسلوب المعلم وشخصيته ليست بالدرجة الكبيرة المؤثر على دافعيتهم، كما أن علاقات الطلبة ضمن هذه الفئة تعد عامل آخر يقلل من الدافعية نظراً لتجانسهم وتشابههم في المشاكل والظروف التي يتعرضون لها، مما يحد من فرص المنافسة، كما أن انخفاض

دور الأهل في الاهتمام بالطلبة بينته النتائج الواردة في الجدول (7) مما يولد لدى هؤلاء الطلبة مشاعر تتعلق بعدم حرص الأهل وعدم الاهتمام بالدرجات المدرسية. وعدم تعزيز الأهل لهذا النوع من الطلبة يجعل دافعيتهم الخارجية للتعلم منخفضة.

كما يبين الجدول (8) النتائج الإحصائية الوصفية المتعلقة ببُعد الدافعية الداخلية والفقرات الخاصة به.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مقياس دافعية التعلم الأكاديمي لبعد الدافعية الداخلية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	2.34	0.882	30	2.11	0.789
20	2.85	0.870	31	1.96	0.821
21	2.38	0.932	32	2.88	0.721
22	3.15	0.572	33	2.84	0.321
23	2.63	0.620	34	2.50	0.325
24	2.79	0.801	35	2.66	0.677
25	3.20	0.727	36	2.57	0.876
26	3.01	0.625	37	2.42	0.921
27	3.19	0.796	38	2.35	0.334
28	1.98	0.672	39	2.62	0.532
29	2.06	0.423	40	2.60	0.641
			الكلي	**2.17**	**0.432**

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (8) أن طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مديرية تربية لواء المزار الجنوبي لديهم دافعية داخلية منخفضة بشكل عام، إذ بلغ الوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الدافعية الداخلية للتعلم (2.17) وبانحراف معياري (0.432)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من سلم

الإجابة على الفقرة والذي يشير إلى خيار (غير موافق)؛ أي أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يؤكدون على درجة ممارستهم للسلوكات الدالة على الدافعية الداخلية بدرجة منخفضة.

كما يتبين أن هنالك تفاوت بين استجابات أفراد العينة على فقرات مجال الدافعية الداخلية للتعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم من (1.96) إلى (3.20) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة (موافق بدرجة متوسطة) والفئة الثانية (غير موافق من فئات سُلم مستوى الإجابة على الفقرة، مما يدّل على اتفاق في وجهة نظر الطلبة (عينة الدراسة) حول مستوى الدافعية الداخلية للتعلم لديهم.

ويمكن تفسير النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (8) من خلال السلوكات التي تتضمنها الفقرات المتعلقة بالدافعية الداخلية، فنجد أن استجاباتهم جاءت منخفضة على بعد الدافعية الداخلية بسبب أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا يفضلون العمل المدرسي الذي يتحدى قدراتهم، ويفضلون تلك الأعمال والواجبات التي لا تحتاج إلى جهد كبير، وكذلك فإن استجاباتهم على الفقرات تدّل أن سلوكاتهم يكون دافعها إرضاء المعلم وليس رغبة داخلية لديهم.

كما نجد أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا يميلون إلى الاستقلالية في التعلم، فهم يميلون إلى الاعتماد على الآخرين كالأهل والمعلم، مما يجعل مستوى الرضا لديهم منخفض اتجاه أدائهم للواجبات المدرسية، وعدم استمتاعهم بالعمل المدرسي، مما يجعل من مستوى الطموح منخفض، فيما يتعلق بكفاءته في تحقيق ما يطلب منه من واجبات. وتتفق نسبياً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قطامي (2000) فيما يتعلق بأن مستوى الدافعية عند الطلبة أقل من المتوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب مؤشرين من إحصائيات مقياس النزعة المركزية (الوسط، الوسيط) ومؤشر الانحراف المعياري، وكذلك مؤشر نصف المدى الربعي. والجدول (9) يبين النتائج.

جدول (9)

الإحصائيات الوصفية لمستوى التحصيل الأكاديمي

لطلبة ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة

الوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	نصف المدى الربيعي
51.66	50.47	18.19	23.48

تبين النتائج الواردة في الجدول (9) أن تحصيل طلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً حسب المتصل المطلق للدرجات والذي يتراوح من (صفر− 100) كمؤشر على التحصيل، إذ نجد أن الوسط والوسيط كانت قيمهم ضمن الوسط على المتصل المطلق كما أن تشتت المعدّلات للطلبة ينحرف بمقدار (18.9) مما يدل على أن الدرجات تتراوح من (32) و (68) تقريباً كمعدلات لهذه الفئة من الطلبة. وهذه المعدلات تعكس الواقع الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبة التعلم والتحصيل الأكاديمي عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل من الدرجة الكلية على مقياس دافعية التعلم الأكاديمي والدرجة الكلية لبعد الدافعية الخارجية والدرجة الكلية لبعد الدافعية الداخلية من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى. والجدول (10) يبين نتائج معاملات الارتباط المحسوبة.

جدول (10)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

لمقياس الدافعية الأكاديمي وأبعاده والتحصيل الأكاديمي

	الدرجة الكلية على المقياس	الدرجة الكلية على بعد الدافعية الخارجية	الدرجة الكلية على بعد الدافعية الداخلية
التحصيل الأكاديمي	0.709	0.579	0.531

وكانت دالة عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يتبين من الجدول (10) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية، الدافعية الخارجية، الدافعية الداخلية) من جهة ومتغير التحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، ويمكن تفسير ذلك أنه كلما زادت الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة) سيزداد التحصيل، وهذا يتفق مع دراسة بابكر (2010) ودراسة العلوان والعطيات (2010) وبخش (1996) ودراسة (Goltfned 1996) فيما يتعلق بالعلاقة بين الدافعية والتحصيل.

ويمكن تفسير نتائج السؤالين الثاني والثالث بأن هذه الفئة من الأفراد لديهم اضطرابات العمليات المعرفية والتي تتعلق باضطراب عمليات الانتباه، واضطرابات عمليات الإدراك، واضطرابات عمليات الذاكرة والتي تظهر كسلوكات مثل لفت الانتباه، تجنب مواقف التنافس التحصيلي، كما يجدون صعوبة في متابعة أو تذكر الدروس التي تعطى لهم، كما أن طالب الصعوبات يتخلى بسرعة عن محاولات تحسين وضعه المدرسي، كما تظهر عليه مظاهر اللامبالاة بالعمل المدرسي، كما يجد صعوبة في حل وفهم المسائل الحسابية واللفظية، ويضيق ذرعاً بأي نشاط عقلي.

كما نجد أن اضطرابات الإدراك تظهر في عدة مظاهر، مثل الفشل المدرسي أو ضعف التحصيل، وكذلك صعوبات المهارات الحركية تنعكس على الأداء العقلي المعرفي؛ وعليه فإن هذه المتغيرات تجعل من تحصيل هؤلاء الفئة من الطلبة منخفض مقارنة بالطلبة الأسوياء، كما تجعل هذه الظروف دافعيتهم منخفضة نحو التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع الاجتماعي؟

للإجابة على السؤال تم استخراج قيمة معامل ارتباط بوينت بايسيرل – معامل الارتباط ثنائي التسلسل النقطي– وتم حسابه باستخدام برمجية Spss بعد كتابة بعض الأوامر الإحصائية، لأنه غير مفعل حسابه ضمن هذه البرمجية، وهي تلك الأوامر المتعلقة بالترميز الاسمي لمستويات المتغير الاسمي (النوع الاجتماعي)، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

نتائج معامل الارتباط ثنائي التسلسل النقطي تبعاً لمستوى التحصيل

	التحصيل الأكاديمي	العدد	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	0.324	210	0.001

يتبين من الجدول (11) أن قيمة معمل الارتباط ثنائي التسلسل النقطي بين متغير النوع الاجتماعي والتحصيل بلغ (0.324) وهو ذا دلالة إحصائية، وهنا عند تفسير هذا النوع من المعاملات نهمل اتجاه العلاقة، ونركز فقط على معامل التحديد (R^2) وهو مربع (0.324) والذي يساوي (0.105)، لذلك يمكن أن نستنتج أن النوع الاجتماعي للطلبة يساهم بمقدار 10.5% من التباين في التحصيل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين دافعية التعلم الأكاديمي من جهة والنوع الاجتماعي من جهة أخرى؟

للإجابة على السؤال تم حساب قيم معامل الارتباط ثنائي التسلسل النقطي بين الدرجة الكلية لدافعية التعلم الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية لأبعاد مقياس دافعية التعلم الأكاديمي من جهة، والنوع لاجتماعي من جهة أخرى، والجدول (12) يبين نتائج ذلك.

جدول (12)

نتائج معامل الارتباط ثنائي التسلسل النقطي تبعاً لدرجة دافعية التعلم الأكاديمي

	الدرجة الكلية على المقياس	الدرجة الكلية على الدافعية الخارجية	الدرجة الكلية على الدافعية الداخلية
النوع الاجتماعي r	0.372	0.356	0.342
R^2	0.138	0.127	0.117

يتبين من الجدول (12) أن قيمة معامل الارتباط ثنائي التسلسل النقطي بين متغير النوع الاجتماعي والدرجات الكلية على (المقياس ككل، بعد الدافعية الخارجية، بعد الدافعية الداخلية) كأن (0.372، 0.356، 0.342) على التوالي، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

وهنا نهمل التفسير المتعلق باتجاه العلاقة، ونركز على معامل التحديد، إذ يفسر النوع الاجتماعي للطلبة بمقدار (13.8%) و (12.7%) و (11.7%) من التباين في الدرجة الكلية على مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية لبعد الدافعية الخارجية والدرجة الكلية لبعد الدافعية الداخلية على التوالي. تتفق نتائج هذه الدراسة نسبياً مع دراسة قطامي (1994) فيمال يتعلق بالعلاقة ما بين الجنس والدافعية، فيما اختلفت مع دراسة دودين وجرون (2012). ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة الموهوبين يكون لمتغير الجنس تأثير اقل على الدافعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما مقدار ما تفسره دافعية التعلم الأكاديمي من التحصيل الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك؟

للإجابة على السؤال السادس تم استخدام تحليل الانحدار، وذلك بناءً على نتائج السؤال الثالث، حيث أشارت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دالة ($\alpha \leq 0.05$)، إذ بلغ معامل الارتباط بين متغير مستوى التحصيل الأكاديمي ومتغيرات الدرجة الكلية على مقياس الدافعية، والدرجة الكلية على بعد الدافعية الخارجية، والدرجة الكلية على بعد الدافعية الداخلية (0.709) و (0.579) و (0.531) على التوالي. وهذا يعطي المبرر لإجراء تحليل الانحدار للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد دافعية التعلم الأكاديمي، إذ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (stepwise MUHiple Regresson) كما هو في الجدول (13) والذي يوضح ملخص النموذج (Model summary).

جدول (13)

الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي

من أبعاد دافعية التعلم الأكاديمي

المحك النموذج	المتنبئ	قيمة R2 المعدّلة	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	التحصيل		0.001
الدافعية الخارجية		0.499	

يتبين من الجدول (13) أن مقدار ما يفسره متغيري الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية (44.9%) من التباين في درجات تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يشير إلى المساهمة الكبيرة للدافعية في تحصيل الطلبة وأهميتها في التحصيل الأكاديمي بشكل خاص، كما يبين الجدول (14) تحليل التباين باستخدام الانحدار المتعدد.

جدول (14)

تحليل التباين بالانحدار تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي وأبعاد دافعية التعلم الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الانحدار	34863.821	1	34863.821	211.152	0.00
البواقي	34343.4	208	165.1125		
الكلي	69207.220	209			

يبين الجدول (14) أن هناك دلالة إحصائية في مقدار التباين الذي تساهم به الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية للتنبؤ في التحصيل الأكاديمي، وأن التباين في درجات التحصيل التي تعزى لنوعي الدافعية الداخلية والخارجية ذو دلالة إحصائية، ويؤخذ به عند تفسير التباين بين درجات الطلبة في التحصيل، وهذا يؤكد ما تم التوصل إليه في الجدول (13). وهذا يتفق مع دراسة كل من بابكر (2010) ودراسة العلوان والعطيات (2012) ودراسة بخش (1996) ودراسة تشان (chan, 1994) ودراسة زايروولف (zayer & wolf. 2010) ودراسة واجمان (wagman, 1988).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للنوع الاجتماعي، كما بينها الجدول (16).

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية التعلم الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

الدافعية	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية الداخلية	ذكر	123	3.077	0.63
	أنثى	87	3.479	0.29
الدافعية الخارجية	ذكر	123	2.68	0.48
	أنثى	87	2.77	0.35

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة من نوع التباين المستقل (separate). والجدول (17) يبين نتائج التحليل.

جدول (16)

نتائج تحليل اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم الأكاديمي الخارجية والداخلية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

	قيمة (ت)	درجات الحرجة	
الدافعية الداخلية	6.147 -	182.157	0.000
الدافعية الخارجية	-1.574	207.159	0.117

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الدافعية الداخلية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الدافعية الخارجية تعزى للنوع الاجتماعي.

ويمكن تفسير ذلك بأن طبقة المجتمع الذي نعيش فيه يعطي الذكور فرصاً أكثر من الإناث من حيث الوظائف والفرص، مما يجعل دافعية الإناث الداخلية أعلى من الذكور في حين أن مصادر الدافعية الخارجية واحدة بالنسبة للجنسين، وتتفق هذه الدراسة نسبياً مع نتائج دراسة زاير وولف (zayer & wolf, 2010).

توصي الدراسة:

1. إجراء دراسات على فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم تأخذ متغيرات أخرى مثل الدخل ومكان السكن.
2. توصي الدراسة عمل برامج إرشادية وتدريبية تزيد من شأنها من الدافعية الداخلية والخارجية للطلبة من فئة ذوي صعوبات التعلم.
3. إجراء دورات تدريبية للمعلمين والإدارة المدرسية تهدف إلى تزويد المعلمين والإدارة بمهارات تهدف إلى رفع مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لهذه الفئة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية

إبراهيم، رحاب إبراهيم (2010). **تشخيص عقوبات القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، ورقة عمل مقدمه إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول: معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي لكلية التربية بورسعيد،مصر 27-28 مارس مج (2)-72-93 .

أبو الهيجاء، خالد(1997). **مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الأحياء في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو علام، رجاء(1986). **علم النفس التربوي**، دار القلم للنشر والتوزيع.

أبو عواد، فريال (2009). **البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمي (AMS) دراسة سيكومترية على عينه من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث والأنروا في الأردن**، مجلة جامعة دمشق، المجلة25-العدد(3+4).

أبو هليل، علياء (2006). **استراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمقراطية**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤتة، الأردن.

أرتاحي، بلال(1993). **أثر كل من نمط الشخصية وأسلوب التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر أساسي في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

آل ناجي، محمد(2002). **دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة**، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق مجلد1، العدد(1)، 9-44.

الأمين، إسماعيل محمد(2001). **طرق تدريس الرياضيات**، دار الفكر العربي، القاهرة.

بطرس، بطرس حافظ (2008). **صعوبات التعلم لأكاديمية والنمائية**، دار الزهراء للشر والتوزيع، الرياض.

بخش، حالـه طـاهر(1996). **العلاقـة بـين الدافعيـة والتحصـيل فـي مـادة العلـوم لتلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، عدد(37)، 1-19

بطانيـة، نـور وأمـين، زليخـا (2006). **صـعوبات الـتعلم لـذوي الاحتياجـات الخاصـة، الأردن**، عمان، جدارا للكتاب العالمي.

البطاينة، أسامة محمد والرشيدات، مالك احمد والسبايلة، عبيد، الخطاطبه، عبد المجيد محمـد (2005). **صـعوبات الـتعلم النظريـة والممارسـة**، دار المسـيرة للنشـر والتوزيع.

البهـي، أحمـد وشـلبي، أمينـة وهبـد السـميع، محمـد (1998). **العـزو السـببي للنجـاح والفشـل لـدى ذوي صـعوبات الـتعلم مـن تلاميـذ الحلقـة الثانيـة مـن التعلـيم الأساسي**، بحوث مؤتمر علم النفس الرابع عشر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

بلقيس، أحمد، توفيق (1982). **الميسر في علـم النفس التربـوي**، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

بن طريف، ساجد مطلب عمر(2013). **علاقة التعليم المنظم ذاتياً والدافعية الداخلية بالتحصيل الأكـاديمي لـدى طلبـة جامعـة مؤتـة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان-الأردن.

بني جابر(2003). **المدخل إلـى علـم الـنفس**، مكتبة دار الثقافة للنشر التوزيع الدار العلمية الدولية.

بني يونس، محمد(2007). **سيكولوجية الدافعيـة والانفعـالات**، دار المسيرة، عمان-الأردن.

البيلـي، محمـد والعمـاد، عبـد القـادر والصـمادي، أحمـد(1997). **علـم الـنفس التربـوي وتطبيقاته، (ط3)**، الإمارات العربية مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

توق، محـي الدين(2003). **أسـس علـم الـنفس التربـوي**، دار الفكـر للبضـاعة والنشـر، عمان.

الحامد، محمد (1996). **التحصيل الدراسي: دراساته، نطرياتة، واقعه، والعوامل المؤثرة فيه**، الرياض، دار الصولتية للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى وجمال، الخطيب (2004). **إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، عمان-الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسن، عبد الحميد سعيد(2009). **دراسة مقارنه بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية**، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد1، العدد(1): B9-112.

الحموي، منى(2010). **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينه من تلاميذ الصف الخامس والحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خوله والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعمايرة، موسى (2007). **مقدمه في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال(1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**، ط، الإمارات العربية المتحدة العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (2004) **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية**، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

درادكة، مصطفى محمود صالح (2007). **أثر التعليم بمساعدة الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في المهارات الحسابية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، عمان.

الدسوقي، محمد (1984). **العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة الملك عبد العزيز، المجلد ح، العدد(3)، 165-206.

رءوف، إبراهيم (1987). **التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، مجلة التربية، الدوحة**، 8(1)،52-53.

رمضـان، رشيدة (1998). **أفـاق معاصرة فـي الصـحة النفسـية للأبنـاء**، القـاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
الروسـان، فـاروق (1998) **سـيكالوجية الأطفـال غيـر العـاديين**، الطبعـة الثالثـة، دار الفكر العربي، عمان.
الريماوي، محمد عوده (2004)، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1.
زايد، نبيل (2003). **الدافعية والتعلم**، القاهرة، مكتبة النهضة للنشر والتوزيع.
الزغـول، عمـاد(2001). **مبـادئ علـم الـنفس التربـوي**، دار الكتـاب الجـامعي، العـين، الإمارات العربية المتحدة.
الزغـول، عمـاد(2006). **نظريـات الـتعلم**، ط2، دار الشـروق للنشـر والتوزيـع، عمـان، الأردن.
الـزق، أحمـد يحيـى(2011). **فاعليـة برنـامج للتـدريب علـى العـزو السـببي فـي رفـع مسـتوى التحصـيل لـدى الطلبـة الجـامعيين**، دراسـات العلـوم التربويـة، الجامعـة الأردنية، لمجلد38، ملحق(2).
زهـران، محمـد حامـد(2000). **الإرشــاد النفســي المصــغر للتعامــل مــع المشــكلات الدراسية**، القاهرة، عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
الزيـات، فتحـي مصـطفى (1998). **صـعوبات الـتعلم والأسـس النظريـة والتشخيصـية والعلاجية**، دار النشر للجامعات.
الزيات، فتحي مصطفى (2007). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، مصر، القاهرة دار النشر للجامعات.
الزيـود، نـادر فهمـي (1993). **الـتعلم والتعلـيم الصـفي**، دار الفكـر للنشـر والتوزيـع، الأردن، عمان.
السـلخي، محمـود جمـال (2013). **التحصـيل الدراسـي ونمذجـة العوامـل المـؤثرة بـه**، الرضوان للنشر والتوزيع.
سـالم، حسـن سـرحان أصـبيح (1993). **تـدني دافعيـة الـتعلم لـدى الطلبـة الصـفين: الثـامن والعاشـر الأساسـين، وعلاقتهـا بـبعض العوامـل الشخصـية والأسـرية**

والمدرسية في منطقة الأغوار الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان– الأردن.

سالم، محمود عوض الله وزكي، أمل عبد المحسن (2010). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، الأردن، عمان، المكتبة العربية العصرية للنشر والتوزيع.

سليم، مريم والشعراني، إلهام (2006). **الشامل في المدخل إلى علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

السيد، السيد عبد الحميد (2000). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

شلبي، أمينه إبراهيم (2008). **أثر استخدام إستراتيجيات استشارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، كلية التربية النوعية بالمنصورة**، المؤتمر العلمي الثالث، تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي، مصر، مج(1)، ص 312–341.

الشلوى، علي محمد (2010). **أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينه من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، عمان.

الشمري، نداء هزاع (2010). **عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الشيخ، محمد عبد الرؤف (2001). **الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية**، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، العدد(2).

صالح، أحمد (1972). **علم النفس التربوي**، القاهرة، دار النهضة المصرية.

الطنطاوي، عفت مصطفى(2009). **التدريس الفعال**، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

طه، فرج (206). **أصول علم النفس الحديث**، الطبعة السابعة دار الزهراء، الرياض، السعودية.

الظاهر، قحطان أحمد (2004). **صعوبات التعلم**، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن- عمان.

عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر وشقير، سمير (2000). **بطء التعلم وصعوباته**، (ط2)، دار وائل للنشر والتوزيع.

عبدون، سيف الدين يوسف ومصطفى، أحمد مهدي(1996). **وضع تقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية**، المجلة المصرية للتقويم التربوي، العدد(4).

عبيد، ماجدة السيد(2009). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن-عمان.

العتوم، عدنان وعلاونه، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزالة، معاوية(2005). **علم النفس التربوي**، النظرية والتطبيق الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وعلاونه، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزالة، معاوية(208).**علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبدالله ناصر(2012). **مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي في منطقة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن-عمان.

عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين(1981). **علم النفس العام**، مكتبة الأقصى.

عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين(2005). **المدخل إلى علم النفس**، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن (1985). **علم النفس التربوي**، نظره معاصره، دار الفكر للطباعة والنشر.

عدس، محمد (1999). **تدني الإنجاز المدرسي: أسبابة، وعلاجه**، دار الفكر للنشر والتوزيع.

علاونة، شفيق (2008). **الدافعية في محمد عودة الريماوي** "تحرير"، علم النفس العام، ص198- 213، دار المسيرة، عمان، الأردن.

العرابي، حكمت (1995). **علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية**، دراسة ميدانيه، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، 7(2) ص 133-162.

علام، صلاح الدين (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

العلوان والعطيات (2010). **العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينه من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص683- ص717.

عليان، هشام وهندي، صالح ذياب (1984). **علم النفسي التربوي**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العنزي، فريج (1993). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالغة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها**، مجلة العلوم الاجتماعية، 32(2)، ص377-411.

العوتاني، وفاء (2004). **إساءة تعامل المدرسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع في عمان**، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

غباري، ثائر أحمد (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر وأبو شعيره،خالد والجبالي، صفية (2009). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغرابية، أخلاص (1996). **أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي، يوسف (1993). **الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان**، مجلة الدراسات التربوية، مجلد 20- العدد (2)، ص232- 286.

قطامي، يوسف (2000). **أثر كل من متغير الجنس، والصف، التحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى في الأردن**، مجلة الدراسات العلوم الإنسانية المجلد27، العدد(24)، 298-413.

قطامي، يوسف (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قواسمة، أحمد وغرابيه، فيصل (2005). **دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية**، مجلة العلوم التربوية، 3 (7)، ص177-193.

كامل، سهير أحمد(1999). **الصحة النفسية والتوافق**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

كامل، محمد علي (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجه**، مصر، الإسكندرية،مركز الإسكندرية للكتاب.

الكوافحة، تيسير مفلح (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

كيرك وكالفانت (1986). **صعوبات التعلم الأكاديمي والنمائية**، ترجمة زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد، نهله الطيب بابكر (2010). **الدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة اليمنية، اليمن، صنعاء.

المري، محمد (1993). **اهتمام أولياء أمور تلاميذ المرحلة الإعدادية بأمور أبنائهم المدرسية وعلاقتهم بكل من الدافع لإنجاز التحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (2)، ص120-132.

مسعود، وائل محمد (2012). **الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعلم المجلة التربوية المتخصصة**، المجلد(1).

ملحم، سامي محمد (2008). **تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عُمان**، مجلة البصائر، 12(2) ص143-191.

نشواتي، عبد المجيد (1985). **علم النفس التربوي**، الأردن، إربد، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي (1998). **مقدمة في صعوبات التعلم**، الأردن، عمان، كلية الأميرة ثروت.

الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيق**، الأردن، عمان، كلية الأميرة ثروت.

النبهان، موسى (2004). **أساسيات فحص دلالات الفروق الكمية الإحصاء الاستدلالي باستخدام برنامج (sps)**، الأردن، عمان، دار حنين للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Atkinson, J. (1976). Motivation. To learn: an overview. **Education Psychology interactive**. Valdoasta GA.

Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: Asocial cognition therg Upper saddle River, Nj: Prentice-Hall.

Baron, R. (1988). **Pagchlogy**. (4thed), Boston: Allyn and Bacon.

Biehler, R.,& snowman, j.(1990).**Psychologg Applied to Teaching**. Houghton miffin, Boston, P.530.

Bryan,T.(1994). **The Social Competence of students With Learning disabities over time**: Are sponse to Vaughn and Hogan. Journal of Learning Disabilities, 27,304-308.

Chan, L-(1994). **Relationship of Motivation, Strategic Learning and Reading Achievement in Grades 5,7 and 9**. Journal of Experimental Education, 62,(4), 319-339.

Chang,s.(1999). **Learning motivation in junior high School Efl context in Taiwan Dissertion Abstract Interhational**.

Cooper, B.& Brna, P(2002) **Supporting High Quality Interaction and motivation in the class room using IcT**: The social and emotional Learning and engagement in the Project Education communication 8 information, 2(3), 212-232.

Dembo, Myron H. (1988). **Applying Educational Psychology in The Classroom**. (3rd –ed). Longman, New York and London.

Dev, **poonam, Intrinsicmotivation and the student with learning disabilities, address Department of educational studies**, LAEB. Purdue university west lafug. Indiana.

Gage, N.L, & Berliner, D. C, (1984). "**Educational psychology**". (3rd), Boston: Houghton Mifflin.

Gans, A, kenng, m, 8 change, D. (2003). **Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities journal of learning Disabilities**, 63 (3) 287 – 295.

Gay L.R (1990). **Educational research: competencies for analyses and applization**. (3rd ed). New york: Merill publishing company.

Good, Thomas L, and Brophy, jeer E. (1988) **Education psychology**, N.4, Longman, (pp.105- 106).

Gottfried, A (1995). **Academic Intrinsic motivation in young elementary school children, journal of children, journal of Educational psychology**, 3, (pp.525-538).

Hallahan, D. p, Lloyd, J. W, Kauffman, J, M, Weiss, M. P, & Martinez, E. A. (2005). **Learning disabilities**: Foundations, characteristics, and effective teaching (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.

Hoy, c (Greeg N. 1994) Assessment. **The special educators role brookskole publishing company Pacifica Grove**, California.

Hebb, D. o (1949) **the organization of behavior**: Aneuro psychological theory. New york, wiley.

Heider, f (1958) **the psychology of inter personal**. Relations. NY: wiley.

Jonse, S. (1998) **Accommodations and modification for students with hand writing problems and Dysgraphia**. Vol 52. No.3.

Journal of Experimental Education (60), 67- 91.

Lum sden, L. (1994) motivion to tearn, ERIC Digest. Number 92. (ED 370200).

Mercer, c (1997), **students with learning Disabilities**, (5th Ed), New Jersey prentice – Hall Inc.

Mills. R. C (1991) **Anew understanding of silf the role of affect**. State of mind, self under standing and Intrinsic motivation.

Okolo Cynthia, Baher, **Christine m, and Gardener**, Emit. (1995) Increasing Achievement motivation of elementary school and clinic, 30 (5): 279- 285.

Slavin, R, (1986). **Education psychology theory in practice**", prentice- Hall, Englewood clffs, New Jersy, p:354.

Wag man, j. (1988) **A study of self- concept, Attribution**, motivation and perception of control in Elementary school

students unpolished Doctoral Dissertation, the university of Michigan, Ann Arbor: usa.

Whittaker, R & Taylor, A (1995) **Resource Room Teachers Have sufficient planning time**? Journal of educational & psychological consultation, 6 (3), p. 247.

Zayer, A & Wolf, S. (2010). **Is There A Relationship Brain Type, sex and Motivation to Learn Science**, International Journal of Science Education, 32 (16), 2217- 2233.

Zsolnai, A (2002) **Relationship Between children's social competence**, Learning motivation and school Achievement Education psychology, 22 (8), 317 – 330.

الملحق أ

مقياس دافعية التعلم الأكاديمي

معدل الطالب في الفصل الأول:

النوع الاجتماعي: (   ) ذكر   أنثى (   )

عدد الأفراد في الأسرة: (   )

الرقم	نص الفقرة	مرافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
1.	أشعر بالسعادة بالمدرسة.					
2.	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
3.	أكون قليل الحماس في المدرسة.					
4.	أتضايق من القوانين والأنظمة التي تفرضها الإدارة المدرسية.					
5.	مكافأة إدارة المدرسة للطلبة المتفوقين تدفعني للدراسة بشكل مستمر.					
6.	علاقاتي طيبة مع معلمي مدرستي.					
7.	اهتمام المعلم بي يدفعني للدراسة والجد أكثر. أفرح عندما يغيب المعلم عن الحصة.					
8.	أفرح عندما يغيب المعلم عن الحصة					
9.	تجذبني شخصية المعلم نحو المادة الدراسية.					
10.	إشارة المعلم إلى سهولة المادة الدراسية تزيد من دافعيتي للتعلم.					
11.	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية مع زملائي.					
12.	حصول زملائي على درجات أعلى من درجاتي يزيد من دافعيتي للتعلم.					
13.	أشعر بأن بعض زملائي في المدرسة هم سبب المشاكل التي أواجهها في دراستي.					

14.	أفرح عندما يرضى جميع زملائي بالمدرسة عن أدائي الأكاديمي.					
15.	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
16.	لا يهتم والدّي بدرجاتي في المدرسة.					
17.	حصولي على مكافأة من والدي يدفعني لأتفوق بدراستي.					
18.	تفوق أخوتي في الدراسة يزيد من دافعيتي لبذل المزيد من الجهد فيها.					
19.	أرغب في التخلي عن العمل المدرسي الذي لا استطيع إنجازه.					
20.	أترك العمل المدرسي الذي يتطلب مني مسؤولية كبيرة.					
21.	لا أميل للتنافس في الدراسة كبقية زملائي.					
22.	الواجبات المدرسية الصعبة ترهقني.					
23.	أحب أن أتعلم مواضيع جديدة أكثر صعوبة مما تعلمت سابقاً.					
24.	اطرح أسئلة كثيرة أثناء الدروس لأنني أريد أن أتعلم أشياء جديدة.					
25.	أنوّع في النشاطات المنهجية لأنها تمكنني من تعلم الأشياء بشكل أفضل.					
26.	ارغب أن أتعلم في المدرسة ما يطلب مني فقط.					
27.	ادرس المهمات الدراسية لأن المعلم يريد ذلك.					
28.	أنفذ واجباتي المدرسية كون ذلك إجباري لنا في المدرسة.					
29.	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.					
30.	أقوم بواجباتي الدراسية معتمداً على نفسي.					

31.	عندما أخطئ في حل واجباتي ألجا إلى معلمي أو والدّي.					
32.	أحب أن يساعدني الآخرين في دراستي.					
33.	اهتمامي بالمواضيع الدراسية يشغلني عن كل ما يدور حولي.					
34.	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيء جديد.					
35.	استمتع أثناء قيامي بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
36.	سرعان ما اشعر بالملل أثناء الانتباه لشرح المعلم ومتابعته.					
37.	أشعر أن الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
38.	أحب تعلم المواد الدراسية التي تحقق طموحاتي اللاحقة.					
39.	أشعر بأنني سأتمكن من النجاح بالمدرسة.					
40.	أحاول ربط المواد الدراسية بشيء أحب عمله.					

الملحق ب

تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي

الرقم: م. ج/ 1915/13/7

التاريخ: 2015/4/6

الموافق: 1436/6/17

مديري / مديرات المدارس الحكومية

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

سيقوم الطالب " **شادي عوض الصرايره** " بإجراء دراسة عنوانها " **دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/علم النفس/جامعة مؤتة، ويحتاج ذلك إلى الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة من الطلاب التابعين لمدارسكم.

* يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام...

مدير التربية والتعليم

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية.

نسخة/ ر.ق الإشراف التربوي.

نسخة/ ر.ق الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة.

الملحق (ج)

أسماء المحكمين

أسماء المحكمين:

الرقم	الاسم والرتبة	التخصص
.1	الأستاذ الدكتور أحمد عربيات	الإرشاد النفسي
.2	الأستاذ المشارك راجي الصرايرة	القياس والتقويم
.3	الأستاذ المشارك جهاد القرعان	التربية الخاصة
.4	الأستاذ المشارك أحمد أبو أسعد	الإرشاد النفسي
.5	الأستاذ المساعد صبري الطراونة	القياس والتقويم
.6	الأستاذ المساعد لمياء الهواري	الإرشاد النفسي
.7	الأستاذ المساعد محمد عبد الرحمن	التربية الخاصة
.8	الأستاذ المساعد ردينة الطراونة	التربية الخاصة
.9	الأستاذ المساعد وجدان الكركي	علم نفس النمو
.10	الأستاذ المساعد أحمد بني ملحم	التربية الخاصة

المعلومات الشخصية

الاسم: شادي عوض الصرايرة

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: علم النفس التربوي

العنوان: الكرك/ المزار الجنوبي

تلفون:0795331139